Les préadolescents comme ressorts des actions de santé publique. Analyse d'un projet d'éducation alimentaire en collège

Aurélie Maurice

▶ **To cite this version:**

Aurélie Maurice. Les préadolescents comme ressorts des actions de santé publique. Analyse d'un projet d'éducation alimentaire en collège. Sciences de l'Homme et Société. Université Paris Descartes - Paris 5; Institut National de la Recherche Agronomique, 2014. Français. NNT : . tel-02801334

HAL Id: tel-02801334
https://hal.inrae.fr/tel-02801334

Submitted on 5 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES
Département de Sciences de l'Éducation
ÉCOLE DOCTORALE 180 – « Sciences humaines et sociales : cultures, individus, sociétés »
CERLIS – Centre de Recherche sur les Liens Sociaux

Les préadolescents comme ressorts des actions de santé publique

Analyse d'un projet d'éducation alimentaire en collège

Thèse pour le Doctorat en Sciences de l'Éducation
Sous la direction de Régine SIROTA et de Séverine GOJARD

Présentée et soutenue publiquement par
Aurélie MAURICE
Le 24 septembre 2014

Devant un jury composé de :

Mme Anne Barrère, Professeure en Sciences de l'Éducation, Université Paris Descartes.

M. Dominique Berger, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université Claude Bernard Lyon 1, Rapporteur.

Mme Nicoletta Diasio, Professeure de Sociologie, Université de Strasbourg, Rapporteure.

Mme Séverine Gojard, Directrice de Recherche en Sociologie, Institut National de la Recherche Agronomique.

Mme Régine Sirota, Professeure en Sciences de l'Éducation, Université Paris Descartes.

Except where otherwise noted, this work is licensed under
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/

Résumé (français) : Dans un contexte national de politique nutritionnelle visant entre autres à réduire la prévalence de l'obésité, des actions locales sont mises en place. Ce sont de telles actions que cette thèse se propose d'analyser à travers la façon dont des préadolescents se réapproprient un projet d'éducation alimentaire se déroulant dans leur classe. En prenant le point de vue des préadolescents, l'auteur cherche à comprendre les processus en jeu dans la réception, la réutilisation dans différents contextes (en classe, à la cantine, dans la cour) et la diffusion au sein de la famille du projet. Une enquête ethnographique a été menée dans deux collèges différents d'un point de vue socio-économique mettant en place un projet d'éducation alimentaire dans une classe de cinquième. Grâce à des observations participantes du groupe-classe au collège et à des entretiens semi-directifs dans les familles, nous avons pu reconstituer des configurations singulières permettant de dégager un cadre interprétatif de l'adoption ou non d'une attitude de messager du projet au sein de sa famille. Nos résultats montrent le rôle central joué par le groupe de pairs dans la réceptivité des préadolescents au projet. Les deux collèges se différencient quant à l'image du projet au sein de la classe : le projet est beaucoup moins bien perçu par les élèves dans le collège défavorisé. Cette image plus négative explique en partie pourquoi un moins grand nombre d'élèves de ce collège adoptent une attitude de messager dans leur famille. Ainsi, l'effet du groupe de pairs se fait sentir jusque dans la sphère familiale.

Title : Preteens as vehicles of public health actions. An analysis of a food education program in secondary schools

Abstract : In the national background of nutrition policies aiming at reducing obesity prevalence, local actions are implemented. This thesis proposes to analyze such actions through the way preteens appropriate a food education program which takes place in their class. By taking the preteens point of view, the author tries to understand the process involved in the perception, reinterpretation in different contexts (classroom, canteen, schoolyard) and dissemination of the information within the family. An ethnographic study was carried out in two socio-economically different secondary schools setting up a food education program in year 8. Through participant observation in class and semi-structured interviews in the families, we were able to generate singular configurations. Therefore, this allowed us to construct an interpretative frame for the assumed preteens' attitudes concerning the diffusion of the project in the family. Our results show the importance of the peer group in the preteens receptivity of the project. The two junior high schools are different concerning the project's image within the class: the program is far less well perceived by the pupils from the deprived school. This more negative opinion partly explains why fewer pupils from this school assume an attitude of messenger in their family. Therefore, the peer group effect can reach the family sphere.

Mots clés (français) : ethnographie, préadolescence, éducation à la santé, alimentation, collège, famille, milieux sociaux, groupe de pairs, normes

Keywords : ethnography, preteens, health education, food, secondary school, family, social classes, peer group, norms

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance à Régine Sirota et Séverine Gojard, mes directrices de thèse, sans qui je n'aurais pas eu la chance de vivre cette belle expérience que constitue la réalisation d'une thèse. Accepter de m'encadrer n'avait rien d'évident étant donnée ma formation initiale d'ingénieure agronome qui ne me destinait pas à devenir sociologue. Je remercie Séverine – et Anne Lhuissier – de m'avoir aidée à trouver un financement et de m'avoir ouvert les portes du laboratoire ALISS à l'INRA : j'aurais pu difficilement être dans de meilleures conditions, à la fois matérielles et humaines, pour mener à bien ce travail. Cette thèse a bénéficié d'une bourse de recherche cofinancée par le département SAE2 de l'INRA et la fondation Nestlé France. Les deux dernières années ont été financées par deux postes d'ATER successifs dans le département de Sciences de l'Éducation de l'Université Paris Descartes et dans l'UFR d'AEI de l'Université Paris Est Créteil. Régine Sirota et Séverine Gojard m'ont guidée dans cet exercice périlleux que constitue l'écriture d'une thèse, je les remercie pour leurs conseils avisés, leurs nombreuses relectures minutieuses et leur acharnement pour que cette thèse soit la meilleure possible. Après cette année de réécriture, je tiens à les remercier parce que cette maturation fait aussi partie de l'exercice et est très formatrice. Merci d'avoir cru en moi !

Un grand merci à tous mes enquêtés : élèves, parents, mais aussi enseignants qui m'ont ouvert la porte de leur classe, merci aussi aux chefs d'établissement, aux personnels soignants, administratifs, de cantine qui m'ont accordé leur confiance. Merci à Jeanne Boucher et à son équipe pour l'accès au terrain. Je remercie le Conseil général qui m'a accueillie pour mon stage de M2R et qui m'a permis de réaliser l'enquête de ma thèse avec la plus grande liberté qu'il soit.

Mes remerciements vont ensuite à l'équipe Solal du laboratoire ALISS de l'INRA, dont la contribution à ce travail est importante à souligner. Tout d'abord un grand merci à Philippe Cardon et Anne Lhuissier dont les conseils ont été particulièrement précieux pour l'aboutissement de cette thèse. Je remercie également chaleureusement Christine Tichit pour ses relectures affutées et pour le prêt de son bureau pour le dernier mois de ma thèse. Marie Plessz a également été une relectrice hors pair dont les conseils très précis m'ont été particulièrement utiles. Je salue également le soutien des autres membres permanents de Solal : Martin Bruegel, Faustine Régnier et Arouna Ouedraogo.

Il me tient à cœur de remercier vivement les membres non permanents de l'équipe Solal. Tout d'abord ceux qui ont partagé mon bureau : Thomas Depecker, Claire Kersuzan et Raphaël Dhuot. Merci à tous les trois de m'avoir soutenue dans les moments difficiles. Je tiens à saluer Agathe Zuddas, qui a également été très présente pour moi. Nos nombreuses soirées ont été pour moi de bons bols d'air qui m'ont permis de garder du souffle pour tenir la

longueur. Merci également à Bérangère Véron, Solène Billaud et Géraldine Farges qui n'ont pas manqué de me conseiller dans les différentes étapes de cette fin de thèse.

À l'INRA d'Ivry, d'autres personnes ont été particulièrement présentes pour moi. Tout d'abord Adélaïde Fadhuile, qui a été d'un précieux soutien pour les aspects plus pratiques. Merci à Flavie Létoile qui a partagé mon bureau dans la bonne humeur pendant presque un an. Je salue Nicolas Guinet et David Delobel pour leurs bons conseils en informatique. Mes remerciements vont également à Odile Bouffard et Christine Tignoux pour leur efficacité.

J'ai également été particulièrement bien accueillie dans le laboratoire du CERLIS à Paris Descartes. Avec les autres doctorants de Régine Sirota, nous avons formé une belle équipe. Je remercie Nathalie Mangeard, Hervé Duchauffour, Valéria Barbosa, Ghislain Leroy et Aleksandra Pawlowska pour toutes les discussions que nous avons pu avoir ensemble et qui ont été sources de réconfort. Je salue également Audrey Boulin dont la rencontre en fin de thèse a été particulièrement agréable.

Trois collègues avec qui j'ai été amenée à travailler, qui sont devenues de véritables amies, méritent d'être tout particulièrement remerciées. Géraldine Comoretto qui a été présente quotidiennement, même si la plupart du temps à distance, et qui m'a apporté un soutien sans faille. Doriane Montmasson dont la gentillesse à toute épreuve et le soutien ont été très précieux pour moi. Carol-Anne Hartwick, avec qui les échanges ont été particulièrement enrichissants du fait de notre culture différente.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à celle qui est maintenant une amie, Claude Wisner-Bourgeois, mon enseignante à l'AgroParisTech qui m'a ouvert la voie de la sociologie. Merci également à Nicolas Darcel du département de Nutrition Humaine de l'Agro de m'avoir intégrée dans des projets particulièrement stimulants pour moi.

Je remercie enfin tous mes amis, qui ont été présents pendant toute la durée de cette thèse. Tout d'abord Anne et Anastasia pour leurs belles soutenances qui ont été une source de motivation pour moi. Je n'oublie pas Amira, Sophie, Solenne et Sandra mes amies de l'Agro. Mais également Blandine, Anne, Sophie, Manue, Fabienne, Marie-Céline, Célia, Roxana, Jimmy que je remercie pour leur écoute et leur affection. Je remercie tout particulièrement Marie et Gaëlle pour leur aide dans la retranscription des entretiens, et pour leur amitié. Merci également à Cécile Chalier pour l'aide dans les retranscriptions.

Un immense merci à ma famille : ma sœur pour ses relectures et ses encouragements, et mes parents pour avoir toujours cru en moi et pour avoir su me redonner confiance dans les moments de doute.

Enfin je remercie Pascal pour l'équilibre qu'il m'a permis de garder pendant toute la durée de cette thèse, pour sa patience et son amour.

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE..... 11

PARTIE 1 PORTER UN REGARD SOCIOLOGIQUE SUR UN PROJET D'EDUCATION ALIMENTAIRE AU COLLEGE..... 20

CHAPITRE 1 LE PREADOLESCENT CONSTRUIT COMME *HOMO MEDICUS* PAR LES POUVOIRS PUBLICS DANS LE CADRE DE L'EDUCATION POUR LA SANTE 23

1 À la source du projet alimentation, la figure de l'*homo medicus* 24

2 La place de l'enfant dans les politiques d'éducation sanitaire 34

3 L'éducation alimentaire à l'école et la naissance du Programme National Nutrition Santé 47

4 Le « projet alimentation », un projet d'éducation alimentaire en milieu scolaire 59

CHAPITRE 2 DEVENIR *HOMO MEDICUS* DANS LE CONTEXTE PARTICULIER DE LA CLASSE 71

1 Le préadolescent construit comme messager 73

2 Consommations alimentaires et rapport aux normes 77

3 Un préadolescent acteur pluriel 89

4 La classe en interaction 103

5 Le rapport des préadolescents au projet alimentation 111

CHAPITRE 3 LE CHOIX METHODOLOGIQUE DE « L'ENQUETE DE TERRAIN » : S'IMMERGER DANS UNE CLASSE DE 5EME 115

1 Construction de la méthodologie 117

2 Une ethnographie auprès de préadolescents 135

3 Parler d'alimentation, sous le poids des normes 157

4 La population enquêtée : deux classes de 5ème de deux collèges différents d'un point de vue socioéconomique 161

PARTIE 2 ANALYSER LE CONTEXTE ET LES ENJEUX DE LA REALISATION D'UN PROJET D'EDUCATION ALIMENTAIRE EN COLLEGE 174

CHAPITRE 4 REALISATION DU « PROJET ALIMENTATION » DANS LES DEUX COLLEGES 177

1 Des contextes de mise en place différents 178
2 Déroulement des séances 184
3 Réalisation des séances par ou avec les enseignants 202

CHAPITRE 5 L'ALIMENTATION COMME MOYEN D'INTEGRATION AU GROUPE DE PAIRS AU COLLEGE 213

1 Dans une classe : faire face au groupe de pairs ou plutôt aux groupes de pairs 215
2 Les différentes cliques présentes en 5ème C à Renoir 222
3 Les groupes informels en 5ème 4 à Malraux 253

CHAPITRE 6 REINTERPRETER LE « PROJET ALIMENTATION » DANS DES PERSPECTIVES DIFFERENTES SELON LES SITUATIONS 265

1 Rapport des élèves à l'école 266
2 Réception par les élèves des séances d'éducation à la santé 276
3 Utiliser les séances du projet alimentation pour se valoriser auprès de ses pairs 289
4 Se faire apprécier des adultes du collège 295
5 Chercher à se faire apprécier de l'ethnographe 301

PARTIE 3 COMPRENDRE LES PROCESSUS A L'ORIGINE DE LA CONSTRUCTION D'UN PREADOLESCENT MESSAGER DANS SA FAMILLE 310

CHAPITRE 7 LE PREADOLESCENT NON-MESSAGER DU PROJET ALIMENTATION DANS SA FAMILLE 321

1 Des cas de préadolescents non-messagers pour lesquels tous les indicateurs sont défavorables 321
***2* Ne pas être messager alors que l'on adhère au modèle de l'*homo medicus* 339**
3 Des élèves isolés ne se trouvant pas dans une dynamique instaurée par le groupe de pairs 348
4 La proximité avec l'institution scolaire ne suffit pas forcément pour devenir messager du projet 356

CHAPITRE 8 LE PREADOLESCENT SEMI-MESSAGER DU PROJET ALIMENTATION DANS SA FAMILLE 365

1 Quand la relation parent-adolescent semble être l'indicateur principal permettant d'expliquer la faible diffusion du projet dans la famille 366

2 Un lien entre des relations parent-adolescent conflictuelles et une dissonance entre eux concernant le rapport aux normes alimentaires 373

3 Des préadolescents qui évoquent le projet même si la plupart des indicateurs sont défavorables 384

CHAPITRE 9 LE PREADOLESCENT MESSAGER DU PROJET ALIMENTATION DANS SA FAMILLE 397

1 Des messagers neutres ou engagés 397

2 Des cas de préadolescents messagers pour lesquels tous les indicateurs sont favorables 406

3 Des familles éloignées des normes nutritionnelles et pourtant propices à la transmission du projet alimentation 416

4 Des préadolescents distants de l'école et pourtant messagers 429

CONCLUSION GENERALE 447

BIBLIOGRAPHIE 459

ANNEXES 475

LISTE DES TABLEAUX, FIGURES, ENCADRES ET ANNEXES 543

TABLE DES MATIERES 545

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans la ville de Roubaix, le programme EPODE (Ensemble Prévenons l'Obésité des Enfants) met en place des « classes du goût ». Une vidéo décrivant le déroulement de ces classes peut se trouver sur internet[1], dans laquelle une diététicienne explique : « C'est une action de prévention, c'est vraiment faire des consommateurs avertis pour le futur. Qu'ils puissent avoir un comportement le plus judicieux possible face au contenu de leur assiette ». Ces quelques phrases résument bien les objectifs des promoteurs du projet d'éducation alimentaire qui va nous intéresser dans cette thèse : apprendre aux adolescents à faire les meilleurs choix maintenant pour leur santé future. Cet idéal défini par les acteurs de l'éducation pour la santé d'un individu complètement conscient de l'importance de ses choix et adoptant des « *comportements favorables à [sa] santé*[2] » a été nommé par certains chercheurs *homo medicus*. Patrick Peretti-Watel et Jean-Paul Moatti définissent ces *homo medicus* comme « *les entrepreneurs de leur propre santé – tout à la fois autonomes, calculateurs, aptes à se projeter dans le futur et fortement attachés à leur santé*[3] ». Ainsi, le projet d'éducation alimentaire qui fait l'objet de cette thèse, le « projet alimentation », cherche à rendre les préadolescents acteurs de leurs choix de santé, autrement dit à en faire des *homo medicus*. Pourquoi un tel projet ? La France, comme beaucoup de pays de l'hémisphère nord, fait face à une augmentation, depuis une vingtaine d'années, de la prévalence de l'obésité et du surpoids. L'enquête ObÉpi de 2012[4] révèle que 32,3% des Français de plus de 18 ans sont en surpoids et que 15% présentent une obésité, alors que la même enquête en 2006[5] donnait une prévalence du surpoids à 29,2% et de l'obésité à 12,4%. L'augmentation est moins forte depuis 2003 qu'elle ne l'était auparavant. La prévalence de l'obésité est en effet passée de 8,2% en 1997 à 11,3% en 2003[6]. Chez les enfants de 3 à 17

[1] http://www.dailymotion.com/video/xafw2o_roubaix-les-classes-du-gout_lifestyle
[2] Didier Jourdan, « L'éducation à la santé à l'école. Apprendre à faire des choix libres et responsables », *Les Tribunes de la santé*, vol. 2007/3, N° 16, 2007, p. 53.
[3] Patrick Peretti-Watel et Jean-Paul Moatti, *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*, Paris, Editions du Seuil et La République des Idées, 2009, p. 24.
[4] http://www.roche.fr/content/dam/corporate/roche_fr/doc/obepi_2012.pdf
[5] http://sante-etudiant.univ-pau.fr/live/digitalAssets/90/90621_obepi_2006.pdf
[6] des études Direction de la recherche, de l'évaluation et des statistiques, « Surpoids et obésité chez les adolescents scolarisés en classe de troisième », *Etudes et Résultats*, N° 283, 2004, p. 2.

ans, la prévalence du surpoids est de 18% en 2006 et celle de l'obésité est de 3,5%[7], alors qu'en 2000, l'enquête ObEpi révélait une prévalence du surpoids égale à 13,3% pour les enfants de 2 à 17 ans[8]. Cette prévalence n'est pas la même selon la place qu'occupe l'enfant au sein de l'échelle sociale : l'étude de la DRESS (Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques) menée en 2003-2004 montre que 9,8% des enfants de cadres sont en excès de poids contre 24,4% chez les enfants de pères ouvriers non qualifiés. L'incidence de l'appartenance sociale sur la corpulence se confirme chez les adultes, surtout pour les femmes[9]. Ces chiffres révèlent bien de fortes inégalités sociales de santé[10] en matière de statut pondéral des individus, et ces inégalités sont présentes *aussi* chez les enfants. Ainsi, les enfants ne sont pas tous égaux face au surpoids et à l'obésité : ils n'ont pas tous les mêmes pratiques en terme d'alimentation et d'exercice physique. Le PNNS 3[11] (Programme National Nutrition Santé) essaie de réduire ces inégalités sociales de santé « *par des actions spécifiques*[12] », notamment des actions locales, telles que le projet alimentation dont il est question dans cette thèse.

Par le biais d'un projet d'éducation alimentaire émanant d'une collectivité territoriale, nous nous intéressons dans cette thèse au rôle des pouvoirs publics dans la diffusion de messages nutritionnels. Il existe bien d'autres instances de diffusion : des associations, des organismes ou même des entreprises (notamment agroalimentaires). Les pouvoirs publics dont il est question dans cette thèse sont les instances ministérielles qui ont conçu le Programme National Nutrition Santé, diffusé nationalement par l'INPES (Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé) et plus localement, entre autres par les collectivités locales. Ces instances produisent un certain type de messages qui est diffusé à l'ensemble de la population et ont une manière de concevoir l'éducation alimentaire qui est fortement liée à la conception plus générale de l'éducation pour la santé des politiques de santé publique.

[7] http://www.inpes.sante.fr/30000/actus2012/008-obesite-infantile.asp
[8] des études Direction de la recherche, de l'évaluation et des statistiques, « Surpoids et obésité chez les adolescents scolarisés en classe de troisième », *op. cit.*, p. 1.
[9] Faustine Régnier, « Obésité, corpulence et statut social: une comparaison France/Etats-Unis (1970-2000) », *INRA Sciences Sociales Recherches en Economie et Sociologie Rurales*, N° 1, 2005.
[10] Pierre Aïach, *Les inégalités sociales de santé: écrits*, Paris, Economica, 2010.
[11] Le PNNS a été créé en 2001 pour 5 ans et a été reconduit deux fois, le PNNS 3 est prévu de 2011 à 2015.
[12] Xavier Bertrand, « Programme national nutrition santé 2011-2015 ». Paris, Ministère de la Santé et des Solidarités, 2011, p. 13.

Plutôt que de s'intéresser seulement aux producteurs de normes que sont l'INPES et la collectivité territoriale qui nous intéresse, ou même uniquement à la mise en place du projet dans les collèges, nous avons choisi de centrer notre regard sur l'expérience des préadolescents. « *Expérience scolaire* » au sens que lui donne Bernard Charlot plutôt que François Dubet, comme « *indissociablement, rapport à soi, rapport aux autres (aux enseignants et aux copains), rapport au savoir*[13] ». Nous avons choisi de nous intéresser à la réception du projet par les préadolescents car, comme le souligne Muriel Darmon, « *tous les processus de retraduction, de négociation autour des contenus normatifs, d'adhésion ou de refus, de mise en pratique ou de contournement, sont rarement analysés*[14] ». Prendre le point de vue des préadolescents pour comprendre les processus en jeu dans la réappropriation d'un projet d'éducation alimentaire est une approche jusqu'alors peu utilisée et permettant de mieux comprendre « ce qui se passe » quand un projet est mis en place. Nous espérons apporter des éléments de compréhension concernant l'efficacité ou la non-efficacité d'une action d'éducation à la santé. En partant du point de vue des préadolescents, nous cherchons à comprendre le *sens*[15] qu'ils accordent à ce projet alimentation, au regard de l'ensemble des enjeux de leur vie quotidienne au collège et dans leur famille, en nous intéressant aux interactions qui s'y déroulent. Nous adoptons ainsi une posture interactionniste. Avec l'adoption de ce regard interactionniste, nous ne négligeons pas pour autant le poids des structures sociales sur les individus, en nous intéressant aux trajectoires sociales des familles des élèves enquêtés.

La prévalence de l'obésité n'est pas la même en haut et en bas de l'échelle sociale et il a été montré que les pratiques alimentaires et le rapport aux normes nutritionnelles sont socialement différenciés[16]. Qu'en est-il pour une action locale d'éducation alimentaire ? Le sens qu'y accordent les préadolescents est-il différent selon leur origine sociale, mais également selon d'autres caractéristiques comme le genre ? Nous avons choisi pour l'enquête principale deux collèges différents du point de vue socioéconomique dans le but de pouvoir traiter la question de la différenciation sociale des pratiques et des représentations –

[13] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Economica, 1997, p. 52.
[14] Muriel Darmon, « Les "entreprises" de la morale familiale », *French Politics, Culture and Society*, vol. 17, N° 3-4, 1999, p. 8.
[15] Le sens, tel que Bernard Charlot le définit dans son ouvrage Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*, p. 64. « *Le sens d'une activité est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat* ».
[16] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *Revue française de sociologie*, vol. 50, N° 4, 2009.

notamment en matière d'alimentation – des préadolescents et de leurs familles. Nous utiliserons deux niveaux d'analyse : l'un que l'on pourrait qualifier de « méso », découlant de la comparaison des deux collèges, l'autre plus « micro », s'intéressant à l'ensemble des caractéristiques sociales (trajectoire, histoire familiale, études, etc) dont nous disposons. Ce deuxième niveau permettra de faire une analyse fine des conditions jouant sur la réceptivité des préadolescents au projet, celle-ci pouvant varier à l'intérieur d'un même collège. Nous nous appliquerons à individualiser les enquêtés pour analyser dans le détail le cas de chacun. Ainsi, les caractéristiques sociales des préadolescents seront définies de deux manières : collège Malraux versus collège Renoir d'un côté, et de l'autre, chaque famille sera individualisée, sans faire de regroupement. Nous utiliserons la terminologie couramment utilisée en sociologie qui scinde l'espace social en deux (ou trois) grands ensembles[17] – les classes populaires et les classes moyennes et supérieures – pour permettre au lecteur de repérer où se situe l'individu dans l'échelle sociale, en utilisant différents indicateurs (notamment le niveau d'études et le métier des parents ainsi que le métier des grands-parents).

Les normes, notamment alimentaires, mais pas seulement, constituent un élément important de cette thèse. Il s'agira aussi bien de normes nutritionnelles diffusées par l'INPES ou plus localement, par le projet alimentation, que de normes alimentaires (ou plus largement commensales) diffusées dans la famille ou encore de normes (alimentaires, entre autres) du groupe de pairs et de la pression normative qui peut en découler. Nous étudions d'un côté des normes institutionnelles, de l'autre des normes horizontales (provenant du groupe de pairs) ou verticales (provenant des parents). Nous analysons l'affrontement normatif qui peut avoir lieu entre des normes verticales provenant des adultes et des normes horizontales issues du groupe de pairs et pouvant être très puissantes comme le montre Dominique Pasquier[18].

Problématique

Notre thèse s'intéresse à trois niveaux différents dans ce que nous pourrions appeler le parcours des normes. Tout d'abord à leur production, par des institutions publiques : nous nous arrêtons sur la conception de l'action par la collectivité territoriale, en filiation directe

[17] Louis Chauvel, « Le retour des classes sociales? », *Revue de l'OFCE*, vol. 2001/4, N° 79, 2001.
[18] Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

avec les normes définies par le PNNS. Ce premier niveau permet de comprendre la vision institutionnelle de ce qu'il *faut* faire pour modifier les comportements des adolescents, et de comment ils *doivent* se comporter. Les principes actuels de l'éducation pour la santé[19] sont appliqués pour concevoir une action d'éducation alimentaire conforme aux idéaux actuels et aux recommandations du PNNS (chapitre 1). À un deuxième niveau, cette action est déployée dans un certain nombre d'établissements scolaires qui mettent en place ce que certains nomment le « projet alimentation ». Sa mise en place locale, dans deux collèges, a pu être observée ainsi que la confrontation entre les principes normatifs définis par les promoteurs de l'action et l'habitus professionnel des personnels de l'éducation (professeurs, infirmière, documentaliste) qui se retrouvent en charge d'animer des séances (chapitre 4). Que se passe-t-il en réalité dans les collèges, dans des contextes singuliers, dans des situations particulières ? Enfin, le dernier niveau, et celui qui est au centre de la thèse, est celui de la réception de ce projet par les préadolescents. Les préadolescents ne sont pas des réceptacles passifs mais bien des acteurs, qui ont leurs propres perspectives, liées à leur façon de définir les situations qu'ils rencontrent, aussi bien au collège que chez eux. C'est en les observant régulièrement au collège et en rencontrant leur famille qu'ont pu être saisis une partie de ces enjeux. Dans la classe, nous nous interrogerons sur le rôle du groupe de pairs pour comprendre le sens que les préadolescents peuvent donner à leurs actions (chapitres 5 et 6). Ainsi, c'est dans une perspective interactionniste que nous cherchons à comprendre comment un tel projet peut être réapproprié par les préadolescents, dans la lignée des ethnographes de la classe tels que Peter Woods[20]. La mise en regard des données obtenues par observation en classe et de celles obtenues par entretien dans les familles nous permet de comprendre les processus en jeu dans l'attitude adoptée par les préadolescents vis-à-vis du projet (chapitres 7, 8 et 9).

Comment la volonté normative de faire des préadolescents des *homo medicus* est-elle dépendante du sens que ceux-ci donnent à cette démarche en fonction de la façon dont ils définissent les situations auxquelles ils font face ? Quels sont les éléments qui jouent dans l'attitude adoptée par les préadolescents vis-à-vis de la diffusion du projet au sein de leur famille ?

[19] Dont l'histoire est faite de ruptures avec ses principes antérieurs pour répondre aux critiques qui l'accusent, entre autres, de moralisme, cf Luc Berlivet, « De l'éducation sanitaire à la promotion de la santé: la santé publique face aux accusations de moralisme »,in Garrigou Alain (dir.), *La santé dans tous ses états*, Biarritz, Atlantica, 2000.
[20] Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.

Architecture de la thèse

Dans cette thèse, nous cherchons à comprendre les processus en jeu dans la construction du rapport qu'entretiennent les préadolescents au projet alimentation. La démonstration se déroule en trois temps.

La première partie, composée de trois chapitres, est consacrée aux appuis historiques et théoriques ainsi qu'aux choix méthodologiques permettant de construire la démonstration. Dans le premier chapitre, nous cherchons à retracer les origines du projet alimentation, qui se situent du côté de l'éducation pour la santé et de son histoire, pour arriver à une description de l'action dont il provient. Dans le deuxième chapitre, nous nous attacherons à définir notre cadre théorique qui s'inscrit dans l'interactionnisme symbolique, avec une prise en compte des structures sociales pesant sur les individus. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie choisie, ethnographique, et pose la question de la relation entre l'enquêtrice et les principaux enquêtés, qui sont des préadolescents.

Dans la seconde partie, composée elle aussi de trois chapitres, nous nous intéressons à ce qui se passe quand le projet alimentation est mis en place dans les collèges enquêtés, en essayant de saisir les enjeux propres au contexte scolaire. Le chapitre 4 porte sur la façon dont le projet a été réalisé et sur sa retraduction par les différents acteurs du projet au sein de l'établissement (enseignants, infirmière,…). Le chapitre 5 propose une lecture du groupe-classe en termes de rapports sociaux du fait de l'existence de groupes informels aux statuts différents signant des rapports de domination. Le chapitre 6 montre en quoi le projet alimentation est instrumentalisé par les préadolescents pour répondre à leurs propres perspectives, associées à la définition qu'ils ont construit du contexte scolaire.

Enfin, la troisième partie, en faisant dialoguer les résultats de la partie précédente avec les données obtenues par entretien dans les familles, constitue l'aboutissement de cette thèse. Elle est composée de trois chapitres. Chacun des trois chapitres s'attache à mettre au jour les processus à l'origine de l'adoption par le préadolescent d'une attitude de non-messager (chapitre 7), semi-messager (chapitre 8) ou messager (chapitre 9) du projet alimentation dans

sa famille. C’est grâce à l’étude minutieuse de différents cas, par le biais de portraits, que nous arrivons à un cadre interprétatif permettant de comprendre le sens que prend le projet alimentation pour chaque préadolescent.

Encadré 1 : Comment nommer les enquêtés ?

Il convient d'expliquer le choix d'utiliser le terme de « préadolescents » pour désigner les enquêtés. Ceux-ci se trouvent en classe de 5ème, et sont donc âgés pour la plupart de 12 ou 13 ans. Les élèves enquêtés n'en sont pas tous au même point concernant leur degré de maturité et le passage à l'adolescence se fait progressivement et à des rythmes différents pour chacun[21]. Un changement se produit tout de même dans les deux premières années du collège. Un exemple observé sur le terrain montre que les élèves en sont conscients :

> Laetitia : Les sixièmes, ils courent plus pour aller manger. Au début de l'année ils couraient et maintenant plus personne ne court.
>
> Magali : Ils ont appris la vie !
>
> (Collège Malraux[22], carnet d'observations, cantine, 21/06/12)

Laetitia remarque le changement de comportement des sixièmes, qui ne traversent plus la cour en courant quand ils sont appelés pour manger à la cantine. Ils adoptent la conduite du reste des élèves du collège. Leur empressement enfantin a disparu. Magali commente : « ils ont appris la vie », en d'autres termes, ils deviennent peu à peu des adolescents. Les élèves de 5ème ne se considèrent donc plus – en tout cas pour une bonne partie d'entre eux – comme des enfants. Mais ils ne se considèrent pas non plus comme des adolescents:

> Aurélie : Je fais une étude sur ce que mangent les ados.
>
> Thomas : On n'est pas des ados !
>
> Ammar : Préadolescents !
>
> Aurélie : Oui, des jeunes ados.
>
> (Collège Laplace, carnet d'observation, cours de SVT, 28/05/10)

Ammar emploie donc lui-même le terme de « préadolescents » que nous utilisons (mais celui-ci reste tout de même rarement employé par les élèves). Il permet de nommer cet entre-deux entre l'enfance et l'adolescence[23]. Ceux que nous nommons préadolescents correspondent aux « *adonaissants* » décrits par François de Singly : « *Ces jeunes ne cherchent ni à devenir des adultes, ni à être des adolescents. Ils veulent que soit reconnu, avec leur nouveau statut scolaire, un changement de taille symbolique. Ils savent que cette grandeur n'est que relative*[24] ». Cependant, cet âge de la vie, la préadolescence, n'est pas forcément spécifique et

[21] Nicoletta Diasio, « Repenser la construction des âges: sortie de l'enfance et temporalités plurielles », *Revue des Sciences Sociales*, N° 51, 2014b.
[22] Tous les noms, que ce soient ceux des collèges ou des élèves, ont été modifiés dans le respect de l'anonymat.
[23] Julie Delalande, « Devenir préadolescent et entrer au collège », *Revue des Sciences Sociales*, N° 51, 2014.
[24] François De Singly, *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 18.

pourrait, selon Aurélia Mardon, être considéré « *comme un synonyme d'"entrée dans l'adolescence"*[25] »

[25] Aurélia Mardon, « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *Ethnologie française*, vol. 40, N° 2010/1, 2010, p. 46.

PARTIE 1
Porter un regard sociologique sur un projet d'éducation alimentaire au collège

Cette partie, à visée introductive, s'attache à présenter les cadres historique, théorique et méthodologique dans lesquels s'inscrit cette thèse. L'objet central de celle-ci est un projet d'éducation alimentaire mis en place dans des collèges. Ce sont sa réception et sa réappropriation par les préadolescents qui sont étudiées dans le détail. Nous essayons au fil de ces trois chapitres de poser les jalons permettant de comprendre les enjeux scientifiques entourant notre étude. Que nous apporte l'éducation pour la santé, aussi bien son histoire que ses problématiques actuelles, pour la compréhension de notre objet d'étude ? Nous tentons dans le premier chapitre de cette partie de situer le « projet alimentation » dans un cadre plus large intégrant les enjeux actuels de l'éducation pour la santé et plus précisément de l'éducation alimentaire. Dans un deuxième chapitre, nous présentons les différents outils théoriques qui vont nous être utiles tout au long de la thèse. Nous étudions le *rapport* qu'entretiennent les préadolescents avec le projet alimentation, en faisant référence à la notion de « *rapport au savoir*[1] » définie par Charlot. Nous adoptons une perspective interactionniste, sans oublier l'existence de différenciations sociales en termes de rapports aux normes alimentaires. Nous considérons les préadolescents comme des acteurs pluriels, acteurs en interaction, sur lesquels pèsent des déterminants sociaux. Enfin, dans un troisième temps, nous présentons le dispositif méthodologique, qui place les préadolescents au centre de l'enquête. Ces derniers sont étudiés « à la loupe », dans une démarche ethnographique qui permet d'individualiser les enquêtés dans l'analyse. Au terme de cette partie, nous espérons avoir apporté un certain nombre d'éléments nécessaires à la compréhension de la façon dont l'étude de la réception d'un projet d'éducation alimentaire dans le cadre scolaire a été menée dans cette thèse.

[1] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*

CHAPITRE 1
Le préadolescent construit comme *homo medicus* par les pouvoirs publics dans le cadre de l'éducation pour la santé

> À l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien[1].
>
> Si la première opinion universelle nous invite bien à fuir l'objet, par contre l'appétit nous y conduit[2].
>
> Ceux qui veulent se sauver doivent vivre en se soignant sans cesse[3].

« Les enfants nous interpellent », tel est le thème d'une campagne récente diffusée sur le réseau Transilien[4] dans la région parisienne pour faire respecter les consignes de sécurité aux voyageurs. Il s'agit d'annonces sonores dans lesquelles on entend des enfants « faire la morale » aux adultes en déclarant « *Nous, les enfants, nous avons décidé de réagir* ». Au-delà de cet exemple, se servir de l'enfant pour transmettre un message aux adultes dans le but de modifier les comportements est un moyen assez souvent employé par les pouvoirs publics. En témoigne le projet d'éducation alimentaire qui nous intéresse dans cette thèse : ses promoteurs comptent sur l'adolescent pour diffuser son savoir nouvellement acquis dans son entourage, notamment familial.

Cette utilisation de l'enfant par les pouvoirs publics pour le bien-être de la population n'est pas un phénomène nouveau. Déjà au XIXe siècle, on utilisait l'enfant pour acculturer[5] les classes laborieuses, jugées dangereuses. Dans ce chapitre, nous ferons un voyage dans le temps pour mieux comprendre les enjeux sous-jacents à cette instrumentalisation de l'enfant par les pouvoirs publics dans des visées sanitaires en passant par l'école. Nous reviendrons

[1] Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911.
[2] Aristote, *Éthique à Nicomaque*, VII, 5, 30-55.
[3] Musonius Rufus, éd Hense, *Fragments*, 36.
[4] Site internet : http://www.transilien.com/actualites/actualites/detailActualite?uriComponent=tcm:8-4775
[5] Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol. XIV, N° 3, Juillet-Septembre 1973, p. 320.

dans un premier temps sur les origines de l'actuelle éducation pour la santé et sur celle de ses principes, dans le but d'en comprendre le visage contemporain. Nous nous intéresserons ensuite à la place qu'ont occupé et qu'occupent l'enfant et l'école dans les politiques d'éducation sanitaire. Nous verrons que l'école est un haut lieu de l'éducation sanitaire, en effet, elle permet de toucher toute la population d'une tranche d'âge. Elle est un moyen privilégié pour construire un citoyen éclairé (et sain), et est l'endroit où se rencontrent les familles (par le biais des enfants) et les volontés de l'État. Nous reviendrons ensuite sur les origines de l'éducation alimentaire et ses aboutissements actuels avec les trois PNNS successifs (Programme National Nutrition Santé). Tout ceci nous conduira au sujet qui est étudié dans cette thèse : le « projet alimentation », dont nous verrons la genèse et que nous pourrons analyser à l'aune des principes de l'éducation à la santé définis auparavant.

1 À la source du projet alimentation, la figure de l'*homo medicus*

De nos jours, l'éducation pour la santé, dont l'INPES (Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé) est le principal représentant institutionnel en France, vise à rendre l'individu responsable[6] de ses choix. Il est pensé comme un acteur libre de faire ses propres choix, qu'il s'agit d'orienter dans la « bonne » direction, celle des conduites favorables à sa santé. Le projet alimentation dont il est question dans cette thèse est fondé sur cette conception de l'individu. Il s'agit de rendre les adolescents acteurs de leurs choix alimentaires en leur fournissant les moyens d'acquérir cette capacité d'autogestion de leur santé. La santé est définie depuis 1945 par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) comme « *un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité*[7] ». La santé n'est plus opposée à la maladie, elle est définie de façon positive[8], dynamique. Elle devient un « *objectif social*[9] ». Les pouvoirs publics œuvrent pour que la population française soit en bonne santé, par ce que l'on pourrait nommer un contrôle des conduites de vie : Michel Foucault construit les concepts de « *biopolitique*[10] » et de

[6] Philippe Lecorps et Jean-Bernard Paturet, *Santé publique: du biopouvoir à la démocratie*, Paris, Editions de l'Ecole nationale de santé publique, 1999, p. 144.
[7] Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19 juin -22 juillet 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.
[8] Jacques Bury, *Education pour la santé. Concepts, enjeux, planifications*, Bruxelles, De Boeck, 1988, p. 25.
[9] *Ibid.*, p. 17.
[10] Michel Foucault, *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976, p. 183.

« *biopouvoir*[11] ». Derrière ces termes, se trouve la même idée selon laquelle l'État utilise son pouvoir en faveur de la vie des citoyens. « *La vie et la mort ne sont pas aujourd'hui des concepts proprement scientifiques mais des concepts politiques*[12] ». La santé est donc un bien collectif[13]. La question économique est également très présente derrière toutes les entreprises de santé publique : comment réduire les dépenses de l'État en matière de santé ? La médecine curative étant arrivée à un palier (avec entre autres la quasi éradication des maladies infectieuses), seule la médecine préventive peut permettre de diminuer les coûts, en réduisant la prévalence des maladies dites de société, qui émergent au XXe siècle et dont les scientifiques montrent qu'elles sont partiellement liées aux comportements des individus (cancers, maladies cardiovasculaires, etc.). « *Cette éducation pour la santé fonde sa légitimité sur une rationalité politico-sanitaire (se doter des moyens visant à diminuer l'incidence de certaines pathologies) et politico-économique (maîtriser les dépenses de santé)*[14]. » Les comportements des individus sont alors normalisés par les pouvoirs publics qui décident quels sont les comportements favorables à une bonne santé. La santé devient l'objectif suprême à atteindre. Il ne s'agit plus de chercher à se guérir quand on est malade mais à maintenir un état de santé optimal. « *La santé est alors un enjeu des politiques publiques et un bien collectif, mais elle est également devenue une valeur individuelle et même une norme dans notre société*[15] *».*

1.1 De l'hygiénisme à la « nouvelle santé publique »

Augmenter la taille de la population française et garantir sa bonne santé devient l'un des objectifs prioritaires de l'État français dès le début du XIXème siècle, époque de l'avènement de « l'hygiénisme ». La médecine est la principale alliée de cette entreprise de réduction de la mortalité et de la morbidité. « *L'hygiéniste du XIXe siècle influence l'État et s'allie à lui dans une même volonté centralisatrice de la santé publique*[16] ».

[11] *Ibid.*, p. 184.
[12] Philippe Lecorps et Jean-Bernard Paturet, *Santé publique: du biopouvoir à la démocratie*, *op. cit.*, p. 55.
[13] Jean-Pierre Dozon et Didier Fassin (dir.), *Critique de la santé publique. Une approche anthropologique*.Paris, Balland, 2001. Voir le chapitre 2 entre autres.
[14] Françoise Bouchayer, « Les logiques sociales des actions en Éducation pour la Santé », *Sciences sociales et santé*, vol. 2, N° 3-4, 1984.p.77.
[15] Janine Pierret, « Entre santé et expérience de la maladie », *Psychotropes*, vol. 14, 2008, p. 48.
[16] Séverine Parayre, *L'hygiène à l'école, une alliance de la santé et de l'éducation (XVIIIe-XIXe siècles)*, Saint-Etienne, Presses Universitaires de Saint-Etienne, 2011.P. 124.

Dans la deuxième moitié du XIXe siècle, des statistiques nouvellement établies montrent que la « dépopulation » de la France est notamment due à la forte mortalité infantile[17]. Pour avoir un nombre suffisant de soldats en bonne santé, il faut s'attaquer aux causes de la mortalité infantile et permettre aux enfants de bien se développer pendant les premières années de leur vie.

Les classes populaires étaient vues à cette époque comme « *indisciplinées, obscurantistes et irrationnelles*[18] ». Cette partie de la population doit donc être domptée pour éviter les dégâts publics causés par ses déviances (alcoolisme, oisiveté, etc.). Les hygiénistes n'hésitaient pas à user d'un discours moralisateur et culpabilisateur lui étant destiné. « *Le peuple doit être éduqué comme un enfant à qui il faut dire ce qu'il faut faire ou ne pas faire*[19] ».

Avec la révolution pasteurienne en 1870 et la découverte de germes responsables de maladies infectieuses, l'hygiénisme prend un nouveau tournant, il devient omniprésent : le mot hygiène est très largement employé. On parle d'hygiène de l'alimentation, d'hygiène morale, d'hygiène de l'écolier, et la liste est longue. Toute conduite doit être conforme à « l'hygiène » pour favoriser une bonne santé et conserver sa position de personne respectable et recommandable. En 1911, il est écrit sous le mot « hygiène » dans le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson : « *L'hygiène est une science aussi vaste qu'elle est importante. Son but est d'assurer le complet et régulier développement de l'individu et de l'espèce.*[20] » Des campagnes de vaccination démarrent, notamment avec l'inoculation de la variole, qui se fait dans les écoles.

Avec le temps, les maladies infectieuses sont peu à peu éradiquées d'un pays industrialisé comme la France, grâce notamment aux vaccinations et aux traitements rendus plus efficaces. La médecine curative est à son apogée au milieu du XXe siècle, elle prend une place très importante dans la société. Mais peu à peu, les dirigeants se rendent compte que la médecine curative n'arrive plus à faire baisser le taux de morbidité de la population, et que la médecine préventive doit prendre le relai. D'autres maladies prennent alors le dessus – du fait de la disparition des maladies à germes – ce sont des « *pathologies sociales*[21] », qui sont le produit de la société. Une partie des causes de ces maladies est environnementale et dépend ainsi des

[17] Martine Segalen, *A qui appartiennent les enfants?*, Paris, Tallandier, 2010, p.48.
[18] Didier Nourrisson (dir.), *Éducation à la santé, XIXe-XXe siècle*.Rennes, Editions de l'ENSP, 2002c.
[19] *Ibid.*, p. 22.
[20] Buisson Ferdinand, *op. cit.*
[21] Lecorps Philippe et Paturet Jean-Bernard, *op. cit.* p. 37.

comportements adoptés par les individus. Concernant le cancer du poumon par exemple, on peut incriminer des facteurs génétiques, mais également environnementaux, comme la consommation régulière de cigarettes entre autres. Ainsi, la santé publique prend une nouvelle orientation, étant donné que « *les progrès espérés ne pourraient se faire que dans le cadre d'une modification des conditions de vie*[22] ». La médecine, grâce aux études épidémiologiques, peut déceler les facteurs de risque de telle ou telle pathologie et ainsi définir quelles sont les conduites à risque, à éviter. La notion de risque devient centrale dans notre société, dans laquelle la sécurité des individus doit être maximale[23]. Des mesures coercitives (par des lois par exemple) et surtout incitatives (avec l'éducation pour la santé) sont alors mises en place pour modifier les « mauvais » comportements. Certains parlent de l'avènement de « la nouvelle santé publique[24] » : on assiste à une extension du domaine de la santé publique. Didier Fassin utilise, avec d'autres, les concepts de « *médicalisation de la société*[25] » et de « *politisation de la santé* ». Dans une société où les valeurs traditionnelles sont en déclin, la quête inlassable d'une santé parfaite permet de réintroduire des valeurs, de donner un nouveau sens à l'existence des individus. Cette quête est personnelle et les normes à suivre diffusées par la santé publique sont censées être intériorisées : les individus sont rendus responsables de leurs comportements, ce sont des sujets. « *C'est une forme de pouvoir qui transforme les individus en sujets. Il y a deux sens au mot sujet : sujet soumis à l'autre par le contrôle et la dépendance, et sujet attaché à sa propre identité par la conscience et la connaissance de soi. Dans les deux cas, ce mot suggère une forme de pouvoir qui subjugue et assujettit*[26] ». Les préceptes de santé ne sont plus extérieurs : « *rien n'interdit de boire un bon verre*[27] », c'est à soi-même de définir ses propres limites et de faire ses choix en toute liberté. La médecine moderne fait porter à l'individu la responsabilité de ses décisions en matière de santé. Ainsi, les adolescents, une fois avertis par le projet alimentation des risques que comporte une « mauvaise » alimentation, sont responsables de leurs choix et donc de leur éventuel surpoids.

[22] Horellou-Lafarge Chantal, "Perception des messages d'éducation sanitaire et catégories sociales", in CFES, « Recherche en sciences humaines et éducation pour la santé : actes, Colloque de Dourdan ». Dourdan, CFES, 1985, p. 241.
[23] Patrick Peretti-Watel, *Sociologie du risque*, Paris, Armand Colin, 2000.
[24] Alan Petersen et Deborah Lupton, *The New Public Health. Health and Self in the Age of Risk*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1996.
[25] Didier Fassin, *L'espace politique de la santé. Essai de généalogie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, p. 258.
[26] Michel Foucault, *Dits et écrits (tome IV)*, Paris, Gallimard, 1994, p. 227.
[27] Nicolas Tanti-Hardouin, *La liberté au risque de la santé publique*, Paris, Les Belles Lettres, 2013, p. 44.

1.2 Principes de l'éducation pour la santé

L'éducation pour la santé – telle qu'elle est pensée de nos jours aussi bien par les pouvoirs publics que par les différents acteurs en santé publique – adopte une démarche positive, la locution « pour » traduit le fait qu'il s'agit d'un processus dynamique[28], et non d'un état statique. Plusieurs méthodes peuvent être utilisées.

La méthode informative, qui est la méthode que l'on qualifie de traditionnelle[29]. Ce fut la première à être employée. On parle également de modèle biomédical[30]. Il s'agit pour l'éducateur de transmettre des informations en posant qu'il suffit que la population sache pour qu'elle agisse différemment. Le format le plus fréquent est celui d'une conférence lors de laquelle un expert explique les dangers de telle maladie et les moyens de l'éviter, sans qu'il n'y ait vraiment d'interactions avec l'audience. Des études d'évaluation ont très vite montré que cette méthode n'était pas très efficace[31] : il ne suffit pas de savoir pour changer ses comportements.

Le deuxième grand groupe de méthodes peut être nommé « modèle global[32] » ou encore modèle « éducationnel ». L'on pourrait opposer les deux modèles comme l'on oppose l'instruction et l'éducation. Dans l'instruction, l'apprenant est passif, il reçoit des informations. Alors que dans l'éducation, l'apprenant fait partie du processus, il est considéré en tant que sujet actif. Le terme éducation vient du latin « *educare* » faisant référence à un processus exogène, avec un apport d'informations extérieures à l'individu et « *educere* », processus endogène, par lequel l'individu fait s'épanouir ses potentialités propres[33]. « *Si l'instruction a pour objet la transmission de savoir-faire et de savoirs, l'éducation y ajoute le savoir-être. L'instruction vise la possession de compétences : l'éducation vise en sus l'émergence d'une personne*[34] ». Les éducateurs pour la santé cherchent ainsi de nouveaux moyens de modifier les comportements, en faisant plus que de la simple diffusion d'informations. La psychosociologie intervient dans cette réflexion, avec notamment les

[28] INSERM, *Éducation pour la santé des jeunes: démarches et méthodes : synthèse et recommandations*, Paris, INSERM, 2001.P. IX.
[29] Bury Jacques, *op. cit.* p. 109.
[30] Jeanine Pommier, « De la médecine à l'éducation à la santé », *La Santé de l'Homme*, N° 377, mai-juin 2005.
[31] Bernadette Roussille et Pierre Arwidson, *L'éducation pour la santé est-elle efficace ?*, Vanves, éditions CFES, 1998.
[32] Bury Jacques, *op. cit.* p. 29.
[33] François Baudier, « Comment faire évoluer les comportements en général et les comportements alimentaires en particulier? Les perspectives offertes par la santé publique ». *Eduquer les mangeurs? De l'éducation nutritionnelle à l'éducation alimentaire*, Paris, Broché, 2008.
[34] Hannoun H., *Comprendre l'éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation,* Paris, Nathan, 1995, cité par Brigitte Sandrin-Berthon, *Apprendre la santé à l'école*, Paris, ESF ed., 1997, p. 24

expériences fondatrices de Kurt Lewin en 1943[35], qui démontre l'efficacité de l'éducation collective. Lorsque la décision de modification d'un comportement est prise par concertation en groupe, un plus grand nombre d'individus modifieront leur comportement. Son expérience est la suivante : un groupe a reçu une conférence sur les bienfaits des abats à la fois pour la santé et pour le pays qui est en guerre qui manque de ressources alimentaires. Un autre groupe possède un « *group leader* » et une discussion est établie au cours de laquelle il est décidé collectivement qu'il fallait « faire quelque chose » pour l'effort de guerre. Les résultats sont très clairs : 10% des individus du premier groupe mangèrent des abats dans les 7 jours qui ont suivi la conférence, alors qu'ils furent 52% dans le « *group decision* ». Nous verrons plus loin l'importance du groupe – notamment le groupe de pairs – dans la façon dont les préadolescents s'approprient le projet alimentation. L'importance de la norme fixée par le groupe et la pression normative qui en découle a été relevée il y a déjà longtemps par Lazarsfeld[36]. D'autres études de psychosociologie ont été menées depuis, et ont conduit à différents modèles comme le « Health Belief Model[37] » qui suppose que les comportements des individus sont reliés au sentiment et au niveau de peur face à certains symptômes ou maladies. La méthode employée vise alors à persuader les individus que certaines conduites sont dangereuses pour la santé. Par ailleurs, la « théorie sociale cognitive[38] » présume qu'une personne pourra adopter un nouveau comportement si elle « *est convaincue de réussir à adopter le comportement* ». Donc ce qui compte selon cette théorie, c'est la confiance en soi dans la possibilité de changer de comportement.

Une grande importance est donnée de nos jours aux compétences dites psychosociales, définies en 1993 par l'OMS comme « *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement* ».

[35] Kurt Lewin, « Forces behind food habits and methods of change »,in Guthe Carl E. and Mead Margaret (dir.), *The problem of changing food habits*, 1943.
[36] Stéphane Laurens, « L'oeuvre oubliée en psychologie de Paul Lazarsfeld », *Bulletin de psychologie*, vol. 63 (4), N° 508, 2010, p. 280.
[37] Que l'on pourrait traduire par : « *modèle basé sur les croyances liées à la santé* », voir Marie Gaussel, « L'éducation à la santé (volet 1) », *ifé - Dossier d'actualité veille et analyses*, N° 69, 2011.
[38] Gaston Godin, « L'éducation pour la santé : les fondements psycho-sociaux de la définition des messages éducatifs », *Sciences sociales et santé*, 1991, p. 74.

La notion d' « *empowerment*[39] » est elle aussi très présente : l'éducation pour la santé cherche à donner à l'individu des capacités pour pouvoir agir de la meilleure façon possible pour sa santé. Grâce à elle, l'individu est capable de savoir quels sont les bons choix à faire pour son bien-être. Il est rendu responsable de ses choix, qu'il peut faire de façon libre et avertie. Patrice Pinell a construit le terme *d'homo medicus* pour décrire les campagnes de prévention contre les cancers dans la France de l'entre-deux guerres[40]. « *Homo medicus »* au sens de « *patient sentinelle*[41] », à l'écoute de son corps et des premiers signes d'un cancer, mais également acteur de son propre traitement, tel un « *auxiliaire médical*[42] ». Ce concept a été élargi par Peretti-Watel pour désigner l'individu imaginé par les politiques de prévention, calculateur, « *ne se préoccup[ant] que de sa santé et des multiples risques qui la menacent*[43] ». Chaque homme serait un *homo medicus* endormi que la démarche préventive permettrait de réveiller. Le projet alimentation, en ayant pour cible des adolescents, postule qu'eux aussi sont des *homo medicus* en puissance. Ce postulat peut questionner : peut-on appliquer les mêmes principes à des individus en construction qu'à des adultes ? Selon ces théories, les individus déviants seraient soumis à des compulsions qu'ils ne maîtrisent pas et à la pression des pairs. Il s'agirait d'une « *maladie de la volonté, qui compromet la capacité à rester maître de soi et à faire des choix rationnels*[44] ». L'individu doit être un acteur voire un « *auteur* [45]» de sa propre santé. La santé est vue comme un capital, on parle de « capital santé » et le « *sujet-gestionnaire*[46] » serait capable d'évaluer, en connaissance de cause, les avantages et les inconvénients des investissements à faire pour préserver son capital à moyen et long terme. La pensée néolibérale est très présente dans cette vision de l'homme moderne. La *responsabilité* est un concept central pour l'éducation à la santé actuelle. Nous verrons qu'il est présent dans les textes officiels (entre autres concernant l'école). L'individu moderne est responsable. « *Le politique s'en prend volontiers, comme pour se dédouaner, aux comportements des individus, qu'il rend responsables de leur santé*[47] ». Certains parlent de

[39] Ce terme est difficilement traduisible en français, il s'agit de donner à la personne la capacité d'agir sur ses choix de santé. Il pourrait être traduit par « *renforcemen*t ».
[40] Patrice Pinell, *Naissance d'un fléau. Histoire de la lutte contre le cancer en France, 1890-1940*, Paris, A.M. Métailié, 1992.
[41] Patrice Pinell, « Médicalisation et procès de civilisation »,in Aïach Pierre and Delanoë Daniel (dir.), *L'ère de la médicalisation*, Paris, Economica, 1998, p. 46.
[42] *Ibid.,* p. 47.
[43] Patrick Peretti-Watel et Jean-Paul Moatti, *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*, *op. cit.*, p. 81.
[44] *Ibid.,* p. 62.
[45] Lecorps Philippe et Paturet Jean-Bernard, *Santé publique*, *op. cit.*, p. 99.
[46] *Ibid*, p. 104.
[47] Lecorps Philippe et Paturet Jean-Bernard, *Santé publique*, *op. cit.*, p. 144.

« victim blaming[48] » : les individus ayant des comportements non conformes aux « bonnes conduites » sont stigmatisés et culpabilisés. Il s'agit des fumeurs, des obèses[49], autrement dit toute personne dont les comportements sont étiquetés par les pouvoirs publics comme « mauvais ».

L'éducation à la santé n'est pas exempte de critiques, celles-ci viennent notamment des sciences humaines. Certains sont pour le moins sceptiques face à cette entreprise des pouvoirs publics.

1.3 Quand la sociologie s'intéresse à l'éducation pour la santé

Michel Foucault a beaucoup travaillé sur la question de l'instrumentalisation par l'État de la santé des individus. Il introduit le concept de « *biopolitique de l'espèce humaine*[50] ». La médecine et l'État obtiennent le monopole sur les questions de santé. « *L'illusion d'un absolu de la santé, niant la maladie et la mort comme marques spécifiques de la condition humaine, ne sert-elle pas de fondement implicite à bien des interventions éducatives* [51]*?* » L'État décide pour la population ce qui est « bien » ou ce qui ne l'est pas pour elle, au nom de la santé, valeur absolue et toute puissante. L'État se permet alors d'exercer un puissant contrôle sur les conduites de vie[52], en définissant une norme de laquelle s'écartent certains individus jugés déviants. « *Aux marques qui traduisaient des statuts, des privilèges, des appartenances, on tend à substituer ou du moins à ajouter tout un jeu de degrés de normalité, qui sont des signes d'appartenance à un corps social homogène, mais qui ont en eux-mêmes un rôle de classification, de hiérarchisation et de distribution des rangs. En un sens le pouvoir de normalisation contraint à l'homogénéité; mais il individualise en permettant de mesurer les écarts, de déterminer les niveaux, de fixer les spécialités et de rendre les différences utiles en les ajustant les unes aux autres*[53]. » L'écart à la normalité, et la mesure de cet écart, individualise chacun, en le culpabilisant quand cet écart est trop grand. Naît alors chez les individus une forme d'autocontrainte pour se rapprocher de la norme toute puissante. Lors d'un colloque à Dourdan en 1985, sur le thème « Recherche en sciences humaines et éducation pour la santé », des experts ont discuté entre eux des enjeux de l'éducation sanitaire. La question de l'atteinte aux libertés individuelles s'est posée. Ainsi, Stanislas

[48] « Accusation de la victime ».
[49] Jean-Pierre Poulain, *Sociologie de l'obésité*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, p. 110.
[50] Michel Foucault, *La volonté de savoir*, *op. cit.*, p. 183.
[51] Lecorps Philippe et Paturet Jean-Bernard, *Santé publique*, *op. cit.*, p. 40.
[52] Cf Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p. 234.
[53] *Ibid.*, p.186.

Tomkiewicz se questionne, dans sa contribution à propos de l'éducation pour la santé chez les enfants et les adolescents: « *Est-il bon pour ces jeunes et pour le monde de demain, de les dissuader de toute imprudence, de toute bêtise, de toute conduite entraînant un risque* ?[54] » Doit-on décider à la place des individus, au nom de l'avenir, qu'ils doivent renoncer à se faire plaisir maintenant ? C'est une question complexe que posent les principes sur lesquels s'appuie l'éducation pour la santé. L'on peut également se demander s'il est « bon » de sensibiliser les jeunes, voire les enfants aux questions de santé : ne sont-ils pas trop jeunes pour s'en inquiéter ? N'est-ce pas le rôle des parents ? Faire des adultes des *homo medicus* est une chose – que l'on peut critiquer ou non – mais des enfants ou des adolescents, n'est-ce pas contre-productif ?

D'autre part, le cadre de référence de l'éducation pour la santé impose un certain « *ordre des choses*[55] » qui correspond aux vérités considérées par la société actuelle. Ce cadre de référence provient des classes supérieures, Luc Boltanski emploie le terme de « *"l'ethnocentrisme de classe" du réformateur social*[56] ». L'éducation pour la santé cherche à transmettre à l'ensemble de la population un modèle de vie des classes supérieures. Ceci était très clair au début du XXe siècle avec l'hygiénisme, c'est plus implicite aujourd'hui. Une approche préventive de la santé est choisie : faire attention maintenant pour éviter d'être malade plus tard[57]. Cette vision préventive est celle adoptée par les classes supérieures, comme l'a montré Faustine Régnier[58], et, avant elle, Boltanski[59], alors que les classes populaires ont une vision curative de la santé : « je me soigne si je suis malade, mais pas avant ». Par conséquent le principe même d'éducation pour la santé leur est étranger. D'autre part, la santé est vue de façon utilitaire dans les milieux modestes, elle est un moyen de bien fonctionner et le corps est avant tout un outil de travail[60]. Alors qu'en milieu aisé, le corps est un objet de représentation de soi, il doit, par son esthétique, renvoyer une image positive de soi-même. Ainsi, le degré de priorité concernant la santé n'est pas le même dans

[54] Stanislas Tomkiewicz, Education pour la santé chez les enfants et les adolescents, CFES, « Recherche en sciences humaines et éducation pour la santé : actes, Colloque de Dourdan », *op. cit.*, p. 292.
[55] Foucault Michel, *Les mots et les choses, Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1966
[56] Luc Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*, Paris, Ecole Pratique des Hautes Etudes and Mouton, 1969, p. 60.
[57] Maurice Tubiana, *L'éducation et la vie*, Paris, Editions Odile Jacob, 1999.
[58] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*
[59] Luc Boltanski, « Les usages sociaux du corps », *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations.* , vol. 26e année, N° 1, 1971, p. 221.
[60] *Ibid.*, p. 219.

les différents milieux sociaux[61]. Pierre Aïach utilise l'expression « *disposition acquise à l'appropriation sociale* » : « *Il existe une disposition socialement différenciée à « s'emparer » des progrès thérapeutiques*[62]. » On observe en effet que lorsque l'on fait une campagne préventive, les écarts entre les différentes strates de la population sont creusés. Par exemple, pour la cigarette, avec les campagnes, le taux de fumeurs a diminué mais il a beaucoup plus diminué chez les cadres supérieurs que chez les ouvriers. « *Ce que les professionnels de santé nomment des « problèmes » (comportements considérés comme nocifs : tabac, alcool) sont plutôt des « comportements de survie » dans le contexte où ils s'expriment*[63].»

L'éducation alimentaire, n'est-ce pas imposer le « modèle alimentaire français[64] » ? Un repas en famille où l'on mange tous la même chose (des plats faits maison) et où l'on échange sur sa journée avec le triptyque entrée-plat-dessert. Il s'agit du modèle des classes moyennes et supérieures. Les recommandations du PNNS (Programme National Nutrition Santé) qui portent sur l'activité physique et la consommation de fruits et légumes sont calquées sur les pratiques des milieux aisés : pousser les enfants à faire des activités extrascolaires et acheter des légumes au marché[65].

L'éducation pour la santé s'appuie sur un individu acteur, libre de ses choix, qu'elle veut rendre responsable. Mais c'est en oubliant les déterminismes sociaux, culturels, familiaux qui pèsent sur les individus, ainsi que le poids du ou des groupe(s) de référence. Dominique Memmi montre que dans une société de l'autoévaluation, où l'on suppose les individus capables de s'évaluer de façon précise, chacun est censé pouvoir se situer sur un continuum, en fonction des « *petits dépassements* » qu'il s'accorde : « *À l'image de la réglette des guides d'autosevrage, une représentation linéaire du monde tend ainsi à s'imposer où le poids des déterminations sociales sur les comportements ne se fait plus sentir*[66] ». Cependant, qu'en est-il dans la réalité ? Comment les individus vivent-ils cet appel à l'autoévaluation ? La question

[61] Pierre Aïach et Michèle Baumann, « Promotion de la santé et réduction des inégalités sociales de santé en Europe : une problématique complexe »,in *Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg*, Éditions Université du Luxembourg, 2009.
[62] Pierre Aïach, « Processus cumulatif d'inégalités : effet d'amplification et disposition à l'appropriation sociale », *Santé, Société et Solidarité*, 2004, p. 44.
[63] Aïach Pierre, *Promotion de la santé…, art. cit.*
[64] Expression très souvent utilisée depuis quelques années, aussi bien par les journalistes « Le modèle alimentaire français contribuerait à limiter l'obésité », Le Monde.fr, 20/09/2010, que par les chercheurs en sciences humaines, comme par exemple Fischler et Masson dans Claude Fischler et Estelle Masson, *Manger. Français, Européens et Américains face à l'alimentation*, Paris, Odile Jacob, 2008, p. 123.
[65] Faustine Régnier, Anne Lhuissier et Séverine Gojard, *Sociologie de l'alimentation*, Paris, La Découverte, 2006, p. 55.
[66] Dominique Memmi, « L'autoévaluation, une parenthèse? Les hésitations de la biopolitique », *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. CXXVIII-CXXIX, 2010, p. 303.

se pose d'autant plus quand cet individu est un préadolescent. Dans cette thèse, nous montrerons que de nombreux éléments jouent sur la possibilité pour un jeune de devenir un *homo medicus* et sur la façon dont il s'approprie cette façon d'appréhender son corps, sa santé et plus généralement sa vie. Ces éléments se combinent entre eux dans le processus de construction du préadolescent comme *homo medicus*. Loin d'être mécanique, ce processus est complexe et est fortement lié aux différents contextes dans lesquels évoluent les jeunes, que ce soit la salle de classe, la cantine ou la maison. Nous nous intéresserons seulement à l'aspect « alimentation » de l'*homo medicus* à travers l'analyse d'un projet d'éducation alimentaire. C'est donc la construction d'un *homo medicus* que l'on pourrait qualifier de « nutritionnel » que nous interrogerons.

À travers cette exploration de l'éducation pour la santé depuis ses commencements jusqu'à ses enjeux actuels, nous avons pu voir se dessiner une façon de considérer les individus et leur santé. Les pouvoirs publics cherchent par tous les moyens dont ils disposent à modifier les comportements des individus pour les rendre favorables à une bonne santé. Depuis le XIXe siècle, ces dirigeants ont eu l'idée d'utiliser les enfants (mais aussi les femmes avec les cours d'enseignement ménager) pour propager dans les familles les bons préceptes, les bonnes conduites. C'est le cas du projet alimentation qui espère changer les comportements familiaux en ayant pour cible les préadolescents.

2 La place de l'enfant dans les politiques d'éducation sanitaire

C'est seulement dans une période récente que l'enfant a acquis un statut de personne dans la société, au même titre que l'adulte. Dans la deuxième moitié du XXe siècle, l'ONU approuve à l'unanimité plusieurs textes : la Déclaration des droits de l'enfant en 1959 et le 20 novembre 1989, la Convention des droits de l'enfant. La santé est présente dans cette convention, dans l'article 24 : « *Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant de jouir du meilleur état de santé possible […]* » La santé est donc un droit fondamental de l'enfant. Enfant qui prend une nouvelle place puisqu'il est écouté – ce n'est plus un *infans* (celui qui ne parle pas) – il a des droits, comme tous les citoyens. Le droit à l'instruction remplace le travail des enfants – qui est alors interdit – à la fin du XIXe siècle, avec la loi « Ferry » qui rend

l'école gratuite, laïque et obligatoire de 6 à 13 ans en 1882. L'âge de fin de scolarité obligatoire passera de 14 ans à 16 ans en 1959 sous Charles de Gaulle. L'école devient un lieu par lequel transite l'ensemble de la population, ainsi, elle peut permettre de diffuser des messages de santé publique et de contrôler les conduites de la population, notamment les couches populaires, difficilement atteignables autrement.

2.1 De l'éducation « pour » à l'éducation « à » la santé dans les programmes scolaires

L'école est un haut lieu de diffusion de préceptes sanitaires, et ce depuis le XIXème siècle. Nous nous intéressons ici à l'évolution de la façon dont, dans les textes – donc dans le curriculum formel – est présentée ce que l'on appelle aujourd'hui l'éducation à la santé. Nous parlons ici d'éducation *à* la santé et non d'éducation *pour* la santé, car c'est ainsi que la nomme l'institution scolaire, pour faire référence aux autres formes d' « éducation à » comme l'éducation au développement durable ou à la citoyenneté et dans le but d'inclure l'éducation à la santé dans cet ensemble. L'expression éducation « pour » la santé est utilisée en santé publique de façon globale. La question que nous allons nous poser ici est la suivante : comment, au cours du temps, s'est peu à peu construit le modèle de l'élève *homo medicus* qui est en vogue de nos jours ? Nous étudierons les programmes de sciences naturelles (ou Sciences de la Vie et de la Terre de nos jours) en parallèle de propos davantage centrés sur l'éducation à la santé (la définissant par exemple comme un thème transversal à l'ensemble des matières), car nous verrons que c'est surtout sur cette discipline – les sciences naturelles – que s'appuient les promoteurs de l'éducation sanitaire pour diffuser leurs préceptes.

Dans son dictionnaire de pédagogie, Ferdinand Buisson, en 1911, insiste sur la nécessité d'enseigner l'hygiène, notamment aux filles dans les cours d'économie domestique. Dans l'article à ce sujet, on lit : « *Considérée dans son union avec la morale, elle devient, comme science du ménage, régulatrice des mœurs domestiques, productrice de moralité et de bonheur*[67] ». L'hygiène ne peut être mise en pratique que si ses préceptes sont connus « *or, pour les connaître, il faut les avoir appris*[68] », elle doit donc être enseignée dans toutes les écoles primaires. Ferdinand Buisson s'inquiète surtout des familles de milieu populaire : « *Dans les couches profondes de la population, tant à la ville qu'à la campagne, on ignore tout des règles d'hygiène, si faciles à pratiquer. Cette ignorance entretient une crédulité et*

[67] Buisson Ferdinand, *op. cit.*
[68] *Ibid.*

une superstition souvent invraisemblables, et le peuple vit ainsi dans des conditions absolument défavorables[69]. »

Dans les classes de fin d'études primaires (13-14 ans), les instructions officielles de 1945 et 1956 invitent à se reporter à celles de 1923 et 1938[70] : « *l'hygiène doit être pratiquée avant d'être étudiée. Puis quand ils auront contracté de solides habitudes, l'âge étant venu auquel ils peuvent comprendre de modestes explications scientifiques, on leur donnera une nouvelle raison de pratiquer l'hygiène en leur montrant sur quelles lois scientifiques elle appuie ses préceptes*[71] ». Les cours fréquentés par les enfants des catégories populaires (comme l'étaient ceux de l'école primaire) étaient beaucoup plus centrés sur la pratique que sur la théorie. Les cours plus théoriques, portant par exemple sur la chimie ou la physique, n'avaient lieu que dans les collèges et les lycées, réservés aux catégories supérieures. Les manuels du milieu du XXe siècle « *rejoignent souvent un discours ancien où l'hygiène est indissociable d'une morale de vie*[72] ». L'individu est mis en cause de par ses comportements dans la survenue de maladies, mais aussi la société, avec la mise en avant de causes sociales. L'édition Hachette du manuel de troisième de 1952 annonce que « *l'hygiène est une science sociale mais que cette intervention efficace des Pouvoirs Publics n'est pas suffisante, car il reste beaucoup de règles qui ne dépendent que des individus en particulier et qui constituent l'hygiène individuelle*[73] ».

Dans les manuels de fin d'études primaires, un style injonctif est employé, plus que dans les manuels de fin de troisième. Ceci peut s'expliquer par la différence de milieu social des élèves : le cursus de fin d'études primaires est réservé aux classes populaires alors que le lycée (qui comprenait les classes de 6ème à 3ème) est l'apanage des classes bourgeoises. Baudelot et Establet ont contribué à révéler cette césure sociale à travers la dichotomie qu'ils ont établie entre le système « *primaire-professionnel* » et « *secondaire-supérieur*[74] ».

Les élèves sont donc soumis à un discours très normatif : il s'agit d'une véritable éducation morale, destinée notamment aux couches populaires, grâce à laquelle les pouvoirs publics espèrent améliorer les façons de vivre, de se comporter de ces populations, en les

[69] *Ibid.*
[70] Marie-Françoise Perrier, « Lire la santé dans les manuels de sciences »,in Nourrisson Didier (dir.), *A votre santé ! : éducation et santé sous la IVe République*, Saint-Etienne, Publication de l'Université de Saint-Etienne, 2002, p.99.
[71] Instructions Officielles du 20 juin 1923.
[72] Pelletier Marie-Françoise, *op.cit*., p. 107.
[73] *Ibid*., p. 108-109.
[74] Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1972.

remettant dans le « droit chemin ». Les cours de cuisine prodigués aux enfants des couches populaires ont pu contribuer à construire le rapport de ces populations à l'alimentation. Il a été conseillé aux jeunes filles d'acheter pour leur futur foyer des aliments riches en énergie et bon marché (comme les pommes de terre ou les pâtes) et de limiter la consommation de fruits et légumes, peu nourrissants et donc moins « rentables ». Les filles de familles aisées avaient peu de cours de cuisine puisque l'on considérait qu'elles n'auraient pas à cuisiner, ayant des domestiques à leur disposition.

Plus récemment, après la loi Haby de 1975 sur le collège unique qui le rend accessible à l'ensemble de la population (en rassemblant les CEG et les CES[75]), les programmes évoluent vers l'éducation à la santé telle qu'on la connait de nos jours. Dans les programmes de 1977 pour la classe de cinquième, l'éducation morale est encore présente, sous le terme d' « éducation civique et morale ». Elle doit être « *une préoccupation permanente de tous les éducateurs quelle que soit la discipline qu'ils enseignent*[76] ». Elle n'est donc pas uniquement rattachée aux Sciences Naturelles ou à l'Histoire-Géographie. Nous verrons que c'est également le cas de l'éducation à la santé dans les programmes actuels. Concernant les Sciences Naturelles, « *il est indispensable que le professeur de biologie mette en garde, avec discernement, mais fermement, ses jeunes élèves, contre le tabac, l'alcool, les drogues […] Ils comprendront aussi la nécessité de ne pas gaspiller les ressources naturelles, ressources alimentaires, ressources énergétiques ou matières premières* ». On voit ici, qu'outre les prémices d'une éducation à l'environnement, l'éducation sanitaire continue à être présente dans les programmes et concerne surtout les conduites addictives, comme l'alcoolisme, qui avait été énormément combattu au début du siècle, comme en témoigne le dictionnaire de pédagogie de Buisson : « *Il importe de leur signaler de bonne heure le danger, de leur inspirer la crainte et le dégoût de l'alcoolisme, de leur en faire comprendre toutes les conséquences*[77] ». L'alcoolisme était vu comme un fléau risquant de réduire drastiquement les

[75] CEG : collège d'enseignement général, créés en 1959 (réseau « primaire-professionnel »), CES : collège d'enseignement secondaire (réseau « secondaire-supérieur »), ces derniers collèges ont été créés en 1963 et étaient destinés à remplacer les premiers cycles des lycées, la distinction entre ces deux réseaux (séparant les classes populaires des classes aisées) a été faite par Baudelot et Establet, comme dit en infra.

[76] Ministère de l'éducation, « Classes de sixième et cinquième ». Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1977.

[77] Buisson Ferdinand, *op. cit.*

capacités de travail des ouvriers et de détruire les familles en les conduisant à la déchéance[78]. Par contre, l'éducation nutritionnelle était quasiment absente du programme de 5ème.

Dans les programmes de 1987 de Sciences et Techniques Biologiques et Géologiques, un nouveau thème apparaît[79] en 5ème, qui sera conservé par la suite : « *Relation entre conditions de milieu, activité et fonction de nutrition* ». Il est demandé d'étudier la fonction de nutrition à partir de trois cas différents : un homéotherme (l'homme) et deux hétérothermes (un reptile et un insecte par exemple). Il est précisé que « *des documents sur les relations existant entre intensité de l'activité et besoins nutritionnels peuvent faciliter cette étude*[80] ». La question de l'équilibre entre les apports énergétiques et les dépenses est donc abordée : la découverte de ce couple entrée/dépense date du début du siècle, comme nous le verrons dans le 3.1. Il est également question dans ces programmes de « *thèmes transversaux* », à traiter par l'ensemble des professeurs (comme l'éducation civique et morale dans les programmes de 1977). Il s'agit de six thèmes, dont un nommé « *éducation à la santé et à la vie* ». L'éducation à la santé fait donc son entrée officielle dans les programmes du collège : le terme apparaît noir sur blanc. Dans ce thème, certains sujets à aborder concernent les « *causes et conséquences des toxicomanies : alcoolisme, tabagisme […]* » et l'alimentation : « *équilibre de l'alimentation, principes diététiques* ». Depuis cette date, la fonction de nutrition fait partie du programme de biologie de 5ème du collège unique.

Dans les programmes de Sciences de la Vie et de la Terre de 1997, apparaît le terme d' « *éducation à la responsabilité, que ce soit en matière de santé et d'environnement* ». La notion de responsabilité, dont nous avons évoqué l'importance prise en éducation à la santé, est donc présente dans les instructions officielles. Il est question de « *coordination avec d'autres disciplines* » : un travail en équipe est préconisé. L'apprentissage des fonctions de la nutrition est valorisé dans le sens où « *cette approche dynamique fournit les bases biologiques d'une véritable éducation à la santé* ». À l'intérieur d'une partie intitulée « *Fonctionnement du corps humain et santé*[81] », on trouve la sous-partie : « *fonctionnement du corps et*

[78] Didier Nourrisson, *À votre santé ! : éducation et santé sous la IVe République* Saint-Etienne, Publication de l'Université de Saint-Etienne, 2002a.

[79] Dans les programmes de 1977, les deux thèmes principaux abordés en Sciences naturelles étaient intitulés « Biologie des fonctions et organisation » et « Interdépendance des êtres vivants ».

[80] Direction des lycées et des collèges, « Classe de cinquième : programmes et complément ». Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 346, 1987.

[81] Cette partie remplace le thème abordé dans les programmes de 1987 « *Relation entre conditions de milieu, activité et fonction de nutrition* », le contenu de ces deux intitulés est proche. Il porte sur les fonctions locomotrices, respiratoires, circulatoires et de nutrition.

nutrition » et il est précisé : « *Le bon fonctionnement du système cardiovasculaire est favorisé par l'activité physique ; une alimentation trop riche, le stress […] sont à l'origine de maladies cardiovasculaires* ». Les informations à transmettre aux élèves se précisent: avec les découvertes scientifiques sur le lien entre maladies cardiovasculaires et alimentation et avec le constat d'une augmentation du nombre de décès liés à ces pathologies, les pouvoirs publics comptent bien en avertir la population par le biais de l'école, lieu où toute la population d'une classe d'âge se retrouve. Rendre les adolescents conscients des risques d'une alimentation « trop riche » et donc les responsabiliser quant à leurs choix de santé : l'institution scolaire cherche bien à construire des jeunes *homo medicus*, bien informés et capables de prendre des décisions en tout état de cause.

En 2008, on parle de « *thèmes de convergence* » pour les thèmes transversaux de 1987. Le thème 5 s'intitule « *santé* ». « *Les SVT apportent aux élèves les bases scientifiques leur permettant de comprendre les mécanismes du fonctionnement harmonieux de leur corps et de construire leurs propres choix en vue de gérer leur* ***« capital santé*** *» tout au long de leur vie. Il s'agit, non d'enseigner des choix à travers un* ***discours moralisateur et catastrophiste****, mais* ***d'éduquer au choix*** *à travers des activités concrètes* ». La notion de « capital santé », que nous avons rencontré dans la littérature récente sur l'éducation à la santé, est donc présente dans ces textes officiels, et les leçons de morale si chères aux réformateurs de la première moitié du XXe siècle et même au-delà sont considérées comme inappropriées par les auteurs de ces nouveaux programmes. Il s'agit d' « éduquer au choix », de permettre aux élèves de faire leurs propres choix, en connaissance de cause : la figure de l'*homo medicus* apparaît de plus en plus clairement dans les programmes scolaires. Dans le programme de SVT proprement dit, une partie se nomme « *Fonctionnement de l'organisme et besoin en énergie*[82] », il est indiqué que « *des apports énergétiques supérieurs ou inférieurs aux besoins de l'organisme favorisent certaines maladies* ».

Depuis le début du siècle, le professeur de biologie (de Sciences Naturelles ou autres, selon les époques) est appelé à éduquer ses élèves par rapport à leur santé. Qu'il s'agisse de leçons de morale et d'hygiène contre les méfaits de l'alcoolisme, ou concernant la digestion des aliments et la nutrition, le professeur de biologie a un rôle crucial à jouer par rapport à

[82] Cette partie remplace la partie abordée dans les programmes de 1997 intitulée « *Fonctionnement du corps humain et santé* ».

l'éducation sanitaire des élèves. Nous verrons que dans les faits, ce rôle est plus ou moins endossé par les enseignants de SVT, en tous les cas de nos jours.

Dans d'autres textes officiels que les programmes, comme la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, on trouve également des éléments intéressants. La loi stipule que « *l'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle* ***en pleine responsabilité****, et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité*[83] ». Le mot responsabilité apparaît à nouveau, ce qui montre l'importance qu'il a pris dans les principes actuels entourant l'éducation des jeunes. Dans le bulletin officiel du 3 décembre 1998, nommé « *Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège* », il est écrit que « *l'éducation à la santé doit s'inscrire dans un projet éducatif global* » et plus loin que « *[la] finalité éducative [des enseignants] suppose la* ***participation active*** *des élèves à la construction de ces connaissances, reliées à des situations concrètes* ». L'élève devient acteur, co-acteur avec l'enseignant de l'éducation qui lui est faite, ce n'est plus l'élève passif recevant simplement l'enseignement de son professeur, par transmission descendante, telle qu'elle est décrite par Émile Durkheim[84]. Le bulletin officiel du 2 mai 2002 porte sur la politique de santé en faveur des élèves. L'importance du lien avec les familles est souligné : elles « *doivent être étroitement associées à la définition et à la mise en œuvre de projets dans [le] domaine [de la santé]* ». De plus, le travail en équipe de « *l'ensemble de la communauté éducative* » est à nouveau mis en avant. Nous verrons les difficultés que rencontrent les établissements scolaires à mettre en pratique cette consigne. À nouveau, le rôle d'acteurs endossé par les élèves est rappelé : « *qu'ils y participent [aux projets] en tant qu'acteurs à part entière* ». En 2003, un programme quinquennal de prévention et d'éducation est lancé : « *l'objectif est de permettre [aux élèves] d'acquérir des connaissances, de développer* ***leur esprit critique*** *et d'adopter par là même des comportements favorables à leur santé en développant leur accès à l'autonomie et à la* ***responsabilité*** [85]». Nous voyons à nouveau apparaître de façon implicite le concept d'*homo medicus* : donner les moyens aux élèves de faire les bons choix, et les

[83] Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, « Projet de loi d'orientation sur l'éducation : et rapport annexé à la loi ». Paris, Imprimerie Nationale, 1989.
[84] Qu'il définit comme une « socialisation méthodique de la jeune génération » dans Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009 (1922).
[85] BO n°46, 11 décembre 2003.

rendre responsables. Ce sont sur ces mêmes principes que se fonde le projet alimentation dont il est question dans cette thèse : il est complètement en concordance avec les textes officiels produits par l'institution scolaire (et les politiques) au sujet de l'éducation à la santé, ou même de l'éducation alimentaire. Cette dernière est appelée « *éducation nutritionnelle, au goût et à la consommation* » dans le programme quinquennal avec cet objectif : « *éduquer à la nutrition et prévenir les problèmes de surpoids et d'obésité* » décliné en sous-objectifs comme mener une réflexion sur la présence des distributeurs automatiques d'aliments et de boissons. Le socle commun de connaissances et de compétences est défini en 2006 et l'éducation à la santé est mentionnée sous l'expression : « *responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, **à la santé*** ».

L'hygiène, l'éducation sanitaire puis l'éducation à la santé est ainsi très présente dans les curricula formels, depuis le début du XXe siècle, notamment dans les programmes de Sciences Naturelles. Les acteurs de santé publique ont considéré l'école comme un lieu adapté et efficace de transmission de règles d'hygiène, d'équilibre alimentaire, et aujourd'hui comme un lieu de construction de citoyens « *libres et responsables*[86] ». « *Les "éducations à" sont a-disciplinaires et transversales*[87] » comme nous avons pu le voir au cours de cette lecture diachronique des bulletins officiels. Ils invitent les enseignants et plus largement l'équipe éducative des établissements à travailler ensemble, ce qui n'est pas forcément évident, comme nous le montrerons à partir de l'enquête menée pour cette thèse. Nous voyons apparaître au fur et à mesure des textes officiels, une vision nouvelle de l'élève, qui devient un élève actif, et même « *acteur à part entière* » : il participe à la construction des projets d'éducation à la santé ou tout simplement à sa propre connaissance scientifique. Cela est lié à une évolution du regard porté sur l'enfant à la fois par les experts, les sociologues par exemple, mais aussi par la société toute entière.

[86] BO n°29, 20 juillet 2006.
[87] Carine Simar et Didier Jourdan, « L'éducation à la santé, entre discipline scolaire et approche transversale. Analyse de la tâche représentée des enseignants dans les systèmes éducatifs français et irlandais », *Spirale*, N° 50, 2012.

2.2 Évolution du regard sur l'enfant au cours des siècles

C'est avec Philippe Ariès, en 1973, qu'un tournant se fait concernant le questionnement en histoire, repris par les sociologues, sur la place de l'enfant dans nos sociétés. Dans son ouvrage *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, il montre que le sentiment de l'enfance et de la famille devient plus fort sous l'Ancien Régime et il étudie la place que prend l'enfant à cette époque, lors de laquelle des sentiments de tendresse et d'affection pour l'enfant naissent chez les parents. C'est avec ce livre, entre autres, que l'enfance arrive sur le devant de la scène scientifique. L'enfant n'avait jamais été étudié pour lui-même par les sociologues. La sociologie de l'éducation s'intéressait à l'enfant élève, la sociologie de la famille à l'enfant membre de sa famille (fils ou fille de). On étudiait toujours l'action de l'éducation (familiale ou scolaire) sur les enfants, dans une vision verticale descendante. L'enfant n'avait pas son mot à dire, on ne s'intéressait pas à sa perception des choses. Pour Durkheim, au début du siècle, il est une cire molle sur laquelle l'adulte imprime l'éducation qu'il veut lui donner. Durkheim définit l'éducation comme « *l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale*[88] ». L'enfant est un adulte en devenir, il n'est pas fini, il est en construction. Mais que dire de l'enfant au présent, sans penser à son avenir ? C'est ce qui a intéressé un certain nombre de sociologues et anthropologues depuis le début des années 90. Pour citer un exemple, Julie Delalande a observé les enfants dans la cour de récréation[89]. L'enfant qui joue, l'enfant qui prend du plaisir. Dans le moment présent. L'enfant qui est avant tout un enfant. Naît alors la sociologie de l'enfance, qui prend l'enfant au sérieux, le regarde, et ne s'intéresse plus seulement à l'action exercée par les adultes sur lui, mais à « *ce qu'il fait de ce qu'on lui fait*[90] ». Les méthodes changent, on interroge directement les enfants, on les observe : on considère leur parole autant que celle d'un adulte[91]. L'enfant devient un acteur, au même titre que les adultes, qui est capable d'agir sur lui-même et sur son environnement. Il est doué d'*agency*, terme anglo-saxon qui rend compte de cette capacité de l'enfant. Outre Atlantique, l'on s'est intéressé aussi à cet enfant-acteur qu'on avait délaissé jusqu'alors, ce regain d'intérêt est même antérieur à celui des sociologues français. Alan Prout et Allison James écrivent :

[88] Emile Durkheim, *Education et sociologie*, *op. cit.*, p. 51.
[89] Julie Delalande, « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », *Terrain*, N° 40, 2003.
[90] Régine Sirota, *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006a, p. 21.
[91] Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006.

« *Children must be seen as actively involved in the construction of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live*[92] ».

Ce changement de regard des sociologues est concomitant à un changement de regard de la société. Avant le XXe siècle, les enfants étaient vus comme des pâtes à modeler que les adultes (les instituteurs entre autres, représentants de l'État) peuvent façonner à leur guise pour en faire des citoyens vertueux et dociles. Par contre, la place de l'enfant dans la famille a changé bien avant le fait de le considérer comme un acteur. Martine Segalen note que c'est dans la deuxième moitié du XIXe siècle que le regard sur l'enfant bascule, avec la diminution du nombre de naissances, il devient un « *bien rare*[93] ». L'importance que prend la psychologie à la fin du XIXe siècle conduit à la « *découverte de la prime enfance*[94] ». On se rend compte de l'importance de cette période dans le développement de l'intelligence et la constitution de la personnalité. Le petit enfant doit être cultivé et accompagné dans son développement psychologique pour qu'il devienne une personne intelligente et raisonnée. En 1911, l'article sur l'enfance du dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson montre une vision de l'enfant comme un être qui « *n'est pas encore* » : « *il croît parce qu'il est incomplet, parce qu'il est faible, parce que quelque chose lui manque toujours* ». Il est un être en devenir tant au niveau physique « *ce petit corps débile qui se déploie* », qu'au niveau de l'esprit « *une intelligence […] tellement faible, tellement fragile* ». Il doit donc être instruit et éduqué par des adultes pour se développer correctement. C'est au cours du XXe siècle que le regard de la société sur l'enfant change, et que sa place dans l'école évolue. Les Droits de l'enfant sont proclamés, et avec eux, les châtiments corporels à l'école sont interdits : l'enfant acquiert des droits, comme tout individu. Sa parole compte, il a le droit de donner son avis sur ce qui le concerne (juridiquement et à l'école, sur son orientation par exemple) : il devient un « *petit sujet compétent*[95] ». « *Peu à peu, l'État l'a fait advenir sujet de droit ; ce ne sont plus les besoins de la famille qui priment, mais ses besoins à lui*[96] ». Comme nous l'avons vu dans les textes officiels concernant l'éducation sanitaire, l'enfant est vu comme un acteur qui peut participer à définir son savoir. Cette nouvelle vision, liée aux pédagogies nouvelles (cf

[92] « *Les enfants doivent être vus comme activement impliqués dans la construction de leur vie sociale et de la vie de ceux qui les entourent, ainsi que de la société dans laquelle ils vivent*» Allison James et Alan Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*, Oxon, Routledge, 2010 (1ère édition: 1997), p. 4.
[93] Martine Segalen, *A qui appartiennent les enfants?*, *op. cit.*p. 47
[94] Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *op. cit.*, p. 312.
[95] Geneviève Delaisi de Perseval, « L'enfant depuis la psychanalyse »,in De Singly François (dir.), *Enfants-Adultes. Vers une égalité de statuts*, Paris, Universalis, 2004, p. 83.
[96] Martine Segalen, *A qui appartiennent les enfants?*, *op. cit.*, p. 70.

chapitre 2), se répercute dans la formation actuelle des enseignants de SVT du secondaire. L'on demande aux nouveaux enseignants de SVT de faire participer les élèves[97] : les cours magistraux ne sont plus de mise, l'élève doit lui-même construire le cours et trouver les réponses. Par exemple, dans l'introduction commune à l'ensemble des disciplines scientifiques du programme du collège de 2008[98], il est question de la « *démarche d'investigation*[99] » par laquelle « *l'observation, l'expérimentation ou l'action directe par les élèves sur le réel doivent être privilégiées*[100] ». « *Les élèves proposent des éléments de solution qui permettent de travailler sur leurs conceptions initiales, notamment par la confrontation de leurs éventuelles divergences pour favoriser l'appropriation par la classe du problème à résoudre*[101] ». Sur le terrain, nous voyons bien cette différence entre des enseignants (notamment de SVT) en début de carrière et en fin de carrière : leur formation n'a pas été la même et ils ne font pas participer les élèves de la même façon. L'enfant est donc vu comme un acteur à la fois par les sociologues et par les réformateurs contemporains, et c'est ce nouveau statut de l'enfant qui oriente les curricula formels et la façon de concevoir l'éducation à la santé à l'école. On veut en faire un *homo medicus*, mais que fait cet enfant acteur « *de ce qu'on lui fait*[102] » ?

Cet enfant – ou, pour ce qui nous concerne, ce préadolescent[103] – sur qui le regard des experts a changé, est, depuis l'hygiénisme, un des instruments des pouvoirs publics pour modifier les comportements des familles, notamment des familles de milieu populaire.

[97] Cf François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Editions du Seuil, 1996.
[98] Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, Programmes du collège, Programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la Terre.
[99] *Ibid.*, p. 4.
[100] *Ibidem.*
[101] *Ibidem.*
[102] Régine Sirota, *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, *op. cit.*, p. 21.
[103] Les premières campagnes d'éducation sanitaire ont concerné des enfants plus jeunes que ceux enquêtés, mais il nous semble tout de même pertinent de les mentionner pour comprendre le processus historique en jeu dans la construction de l'enfant – et donc du préadolescent – comme cible des pouvoirs publics. Les préadolescents restent des enfants aux yeux des sociologues de l'enfance qui considèrent que l'enfance s'étend de 0 à 18 ans. Ainsi, en parlant d'enfant, nous englobons les préadolescents, qui constituent un sous-groupe de la catégorie « enfant ».

2.3 L'enfant instrumentalisé par les pouvoirs publics

Au XIXe siècle, les comportements des familles populaires inquiètent la bourgeoisie et les dirigeants, qui cherchent alors à « *normaliser*[104] » ces familles. En effet, les rangs de l'armée ne doivent pas être diminués. C'est ce qui inquiète les auteurs d'*Hygiène et santé scolaire* en 1910 : « *L'alcool qui affole et tue les cerveaux prépare une descendance atrophiée […], l'armée devient numériquement insuffisante et la France marche d'un pas sûr vers la déchéance finale*[105] ». Certains sociologues ont étudié cette normalisation des familles populaires, qui est souvent passée par les enfants. C'est le cas de Jacques Donzelot, qui explique que « *la mission sociale de l'instituteur sera de jouer l'enfant contre l'autorité patriarcale, non pour l'arracher à sa famille et désorganiser un peu plus celle-ci, mais pour "faire pénétrer par lui la civilisation du foyer"*[106] ». L'enfant est utilisé comme un instrument de contrôle des conduites d'une population jugée déviante : les familles d'ouvriers. Il ne s'agit pas forcément pour les enfants d'éduquer leurs parents, mais de devenir des adultes « respectables » qui transmettent à leur famille les bons préceptes.

Au cours du XXe siècle, l'éducation sanitaire destinée à l'ensemble de la population, pas seulement au bas de l'échelle sociale, utilise elle aussi l'enfant comme vecteur de changement des comportements dans sa famille vers de « bonnes conduites ». « *L'école devient peu à peu un outil apprécié et nécessaire de la santé publique*[107] ». À titre d'exemple, ce rapport de l'OMS publié en 1950 : « *Les enfants qui auront reçu une éducation en matière d'hygiène pourront ensuite exercer une influence favorable sur leurs parents et leurs proches*[108] ». L'école est utilisée comme un moyen de communication entre l'État et les familles : elle fait le lien entre les volontés des pouvoirs publics et la population, représentée par les familles. « *L'école est appelée à exercer son influence sur les familles des élèves et sur la population entière de la région*[109] ».

De nos jours, ce rôle de médiateur joué par l'élève est encore présent dans les textes, en témoignent les rapports du Conseil National de l'Alimentation, notamment l'avis n° 24 portant sur « *La place de l'éducation alimentaire dans la construction des comportements*

[104] Martine Segalen, *A qui appartiennent les enfants?*, *op. cit.*, p. 47.
[105] Charles Marteaux, *Hygiène et santé scolaire*, Annecy, J. Abry, 1910, p. 4.
[106] Jacques Donzelot, *La police des familles*, Paris, Les éditions de Minuit, 2005 (1977), p. 76.
[107] Jeanne Guiet-Silvain, Didier Jourdan, Séverine Parayre, Carine Simar, Franck Pizon et Dominique Berger, « Education à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale », *Carrefours de l'éducation*, N° 32, 2011.
[108] OMS, « Rapport sur la première session du comité d'experts des services d'hygiène scolaire », Genève, 7-12 août 1950.
[109] *Ibid.*

alimentaires ». Les recommandations émises dans cet avis mentionnent bien le rôle essentiel que peut jouer l'enfant dans l'éducation de sa propre famille en matière d'alimentation : « *Une action d'éducation alimentaire réussie devrait aider l'enfant à s'approprier au moins partiellement des notions qu'il sera tenté de transférer à son univers familial où il pourra devenir* ***prescripteur***[110] *et corriger d'éventuelles mauvaises habitudes qu'il saurait identifier et argumenter*[111]». L'enfant est considéré comme un acteur, sur lequel les pouvoirs publics peuvent s'appuyer pour modifier les comportements alimentaires des familles. La même stratégie est remarquée par Isabelle Garabuau-Moussaoui en éducation au développement durable: « *Les enfants acquièrent un rôle de « médiateur » dans la diffusion de ces politiques publiques et l'on pourra se poser la question de l'enrôlement des enfants dans un dispositif politique visant à faire changer les comportements de la population*[112] ».

Les enfants sont donc instrumentalisés dans une stratégie des pouvoirs publics visant à contrôler, modifier, agir sur les comportements des familles, que ce soient les familles d'ouvriers il y a un siècle ou l'ensemble de la population aujourd'hui. Cependant, le regard de la société et des experts porté sur les enfants a évolué : ils étaient des récepteurs passifs au début du XXe siècle et deviennent des sujets actifs de nos jours. Le rôle que l'on suppose – aussi bien les pouvoirs publics que les experts – qu'ils peuvent jouer auprès de leurs familles n'est donc pas le même. Les sociologues, et en particulier les sociologues de l'enfance savent que les enfants ne répètent pas mécaniquement ce qu'ils ont entendu à l'école mais se l'approprient et en font ce qu'ils ont envie, selon leurs intérêts propres. Ils sont capables de décider ce qu'ils vont dire ou ne pas dire. Ce sont les mécanismes derrière ces choix de jouer ou non le rôle de « messager du PNNS[113] » dans sa famille qui seront – entre autres – étudiés dans cette thèse. Il sera amené à décider de jouer ce rôle de messager du fait de la réalisation dans sa classe d'un projet d'éducation alimentaire, le projet alimentation.

[110] Souligné par moi.
[111] Conseil National de l'Alimentation, Avis n° 24, adopté à l'unanimité lors de la séance plénière du 1er avril 1999, p. 5.
[112] Isabelle Garabuau-Moussaoui, « L'énergie est-elle un enjeu de pouvoir dans la famille? »,in Barrey Sandrine and Kessous Emmanuel (dir.), *Consommer et protéger l'environnement. Opposition ou convergence ?*, Paris, L'Harmattan, 2011.
[113] « Messager du PNNS » est un terme construit pour traduire la volonté du Conseil général de placer l'adolescent dans un certain rôle, de relais des messages véhiculés par le « projet alimentation » dans sa famille.

3 L'éducation alimentaire à l'école et la naissance du Programme National Nutrition Santé

Comme nous l'avons vu dans les manuels de Sciences, l'éducation alimentaire est présente à l'école depuis bien longtemps, notamment à travers les cours de biologie. Mais au-delà de cette discipline, des actions peuvent être menées par l'équipe médicale de l'établissement ou/et une partie de l'équipe enseignante. C'est ce qui se passe avec le projet alimentation qui est étudié dans cette thèse. L'école a donc son rôle à jouer dans l'éducation alimentaire, à la fois de par son rôle d'enseignement et d'instruction – et donc d'apports d'informations sur la nutrition par exemple – et de par son rôle éducatif endossé par l'ensemble de l'équipe éducative de l'établissement. La politique nationale d'éducation alimentaire telle qu'elle est présente aujourd'hui sous la forme du PNNS, provient d'un long héritage du lien fait entre l'alimentation et la santé par les médecins, les hygiénistes, puis les nutritionnistes.

3.1 De la quantification du besoin alimentaire à l'éducation nutritionnelle puis alimentaire

Jusqu'au XVIIIe siècle, l'alimentation était vue par les médecins de façon qualitative : la nature des aliments devait être en accord avec la complexion des individus qui l'ingurgitaient[114]. Avec l'hygiénisme, on peut parler de révolution dans le domaine de l'alimentation et de son lien avec la santé puisque les médecins considèrent l'alimentation en termes de quantité et non plus de qualité. En effet, au cours du XIXe siècle en France, se construit la notion de besoin humain par l'agronomie (et l'anthropologie). Il s'agit de savoir exactement quelle quantité d'azote et de carbone apporter pour faire croître le végétal cultivé ou l'animal d'élevage, sans en apporter trop pour éviter des dépenses inutiles, ou pas assez et risquer de voir diminuer les rendements de production. La science agronomique prend alors une importance considérable et ses principes sont étendus à l'homme : « *les détenus, les écoliers, les soldats et les pauvres bénéficiant d'aides sociales, tous se virent dispenser des*

[114] Cf Marilyn Nicoud, « Médecine et alimentation au Moyen Age »,in Depecker Thomas, Lhuissier Anne and Maurice Aurélie (dir.), *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

rations soigneusement pesées, établies d'après le canon agronomique[115] ». A la fin du XIXe siècle, il ne s'agit plus seulement de réduire les dépenses de l'État par le rationnement des prisonniers ou des écoliers, il s'agit aussi de préserver la santé des individus. « *Les auteurs affirment que si les entrées alimentaires sont insuffisantes, le corps des individus soumis à une telle alimentation se voit contraint de puiser dans ses « économies », et ainsi d'entamer son propre capital pour subvenir à ses dépenses vitales*[116] ». C'est donc la quantité d'aliments ingurgitée, non plus la qualité, qui joue sur l'état de santé des individus. Après un retour de l'attention à la qualité des aliments avec la révolution pastorienne, la création de la Société Scientifique d'hygiène alimentaire (SSHA) en 1904 redonne sa place à l'alimentation rationnelle. Cette institution vise à donner des recommandations nutritionnelles permettant aux individus de s'alimenter de la meilleure manière pour préserver leur santé, en s'appuyant sur les théories de l'entrée et de la dépense.

Peu à peu, la notion d'équilibre se déplace vers les quantités consommées de différentes catégories d'aliments et ne porte plus sur l'équilibre global besoin / apports. La nutrition se développe en tant que science à part entière : des laboratoires de recherche travaillent dessus. En 1972, le Comité Français d'Éducation pour la Santé (CFES) est créé. Il devient en 1975 « *l'organisme officiel chargé de mettre en œuvre la politique du ministère [de la Santé] en matière d'éducation à la santé*[117] ». À partir de cette date, ses budgets n'ont cessé d'augmenter. Ses stratégies d'intervention auprès de la population reposent dans un premier temps sur la communication de masse par les médias, des actions locales sont soutenues dans un second temps[118]. Les premières campagnes d'information concernant l'alimentation sont destinées aux jeunes mamans : les deux points abordés sont l'alimentation de la femme enceinte et celle du nourrisson. La justification apportée lors de la campagne de 1977[119] « *se nourrir mieux, c'est vivre mieux* » est la suivante : « *C'est la femme qui, traditionnellement, achète et prépare les aliments. La responsabilité de la planification des menus au long des semaines lui incombe. Qui, mieux qu'elle, peut comprendre l'importance d'une juste répartition des repas au cours de la journée ?*». En visant les jeunes mamans, les

[115] Dana Simmons, « L'agronomique et l'anthropologique dans la France postrévolutionnaire »,in Depecker Thomas, Lhuissier Anne and Maurice Aurélie (dir.), *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.
[116] Thomas Depecker, « Quantification et mesure du besoin dans la pratique des hygiénistes (XIXe siècle) »,in Depecker Thomas, Lhuissier Anne and Maurice Aurélie (dir.), *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.
[117] Françoise Bouchayer, « Les logiques sociales des actions en Éducation pour la Santé », *op. cit.* p. 80.
[118] *Ibid*., p. 82.
[119] Archives de l'INPES, Campagne 1977 sur la nutrition « Se nourrir mieux, c'est vivre mieux ».

nutritionnistes du CFES espèrent toucher la famille dans son ensemble puisque la mère est responsable des repas. Cette instrumentalisation des jeunes filles (ou des jeunes femmes) pour appliquer les « bonnes règles » dans leur foyer est très ancienne, Jacques Donzelot l'observait déjà au XIXe siècle : « *c'est par la femme et par l'enseignement qu'ils lui dispensent que pourront passer dans la vie domestique les normes d'une vie saine, régulière et disciplinée*[120] ». Lors de la campagne « *la santé dans votre assiette* » en 1987, « *la question des effets nocifs sur la santé d'une alimentation mal équilibrée n'a quasiment pas été abordée […] Le parti-pris a été de mettre l'accent sur l'aspect positif et agréable de l'alimentation*[121] ». Ainsi, dès 1987, les campagnes d'éducation alimentaire cherchent à aborder l'alimentation de façon positive. Il n'y a donc pas de quoi inquiéter la population. À cette époque, l'obésité n'est pas encore reconnue comme un problème de santé publique, puisque sa prévalence est encore faible au sein de la population française. Dans un petit fascicule, les catégories d'aliments sont rappelées et des conseils sont donnés à chacun. Par exemple « *Croquez la pomme ! Il est raisonnable de manger chaque jour une portion de crudités ou de salade et un fruit cru*[122]. » On remarque qu'à l'époque, il était recommandé de consommer deux portions de fruits et légumes, alors qu'aujourd'hui les recommandations s'élèvent à cinq. En 1989, pour la « Journée du petit déjeuner[123] » organisée par le CFES, il est rappelé qu' « *il faut donc éviter à tout prix le piège séduisant et facile d'une communication nutritionnelle « prête à l'emploi », directive, conditionnant et figeant les individus dans des données normatives. Il s'agit de diffuser des notions simples, basées sur des connaissances sûres, de donner des conseils rétablissant la vérité sur des sujets trop souvent galvaudés. Et […] permettre à chacun de faire, en connaissance du sujet, des choix compatibles avec sa nature, son mode de vie et sa santé* ». Transparaît ici encore la figure de *l'homo medicus,* visant à rendre les individus libres et autonomes, capables de faire leurs propres choix en connaissance de cause. L'éducation alimentaire se base sur les principes en vogue à cette époque (et encore aujourd'hui) d'éducation pour la santé.

C'est à la fin des années 90, avec l'augmentation de la prévalence du surpoids et de l'obésité, que les dirigeants en France s'aperçoivent que les français ne sont pas à l'abri de l'épidémie d'obésité qui fait des ravages outre Atlantique. Des mesures sont prises au niveau

[120] Jacques Donzelot, *La police des familles*, *op. cit.,* p. 75.
[121] Françoise Bouchayer, « Les logiques sociales des actions en Éducation pour la Santé », *op. cit.,* p. 92-93.
[122] Archives de l'INPES, *La santé dans votre assiette, guide pratique*, 1987.
[123] Archives de l'INPES, « Journée du petit déjeuner », 24 septembre 1989.

national, notamment avec la création du Programme National Nutrition Santé, visant à apporter une cohérence et une ligne directrice aux interventions d'éducation alimentaire.

3.2 Création du PNNS puis deux reconductions

La mise sur l'agenda de l'obésité en France s'est faite à la fin des années 90, sous l'impulsion d'un petit groupe d'experts français chargés de rédiger un document sur l'obésité à la suite d'un rapport de l'OMS préconisant des recommandations nationales[124]. En 2000, le Haut Comité de Santé Publique publie un rapport sur la situation nutritionnelle en France intitulé « *Pour une politique nutritionnelle de Santé Publique en France* ». Ce rapport avait été demandé en mai 1999 par la Ministre de l'Emploi et de la Solidarité et le Secrétaire d'État à la Santé et à l'Action sociale pour faire une étude globale de la situation française qui était perçue comme alarmante (avec notamment une augmentation des maladies cardio-vasculaires, liées en partie au surpoids). À la suite de ces événements, un vaste programme de santé publique est lancé, le Programme National Nutrition Santé. Le PNNS est créé en 2001 pour une durée de 5 ans (jusqu'en 2005). On le nommera par la suite PNNS 1 puisqu'il sera reconduit deux fois. Dans le document synthétique sur le PNNS 1[125], un contexte assez sombre est présenté : à côté de l'énumération des conséquences néfastes sur la santé d'une mauvaise alimentation (maladies cardiovasculaires, tumeurs malignes, obésité, ostéoporose, diabète), la question du coût économique est abordée : il est qualifié de « *considérable*[126] ». Il est donc temps pour l'État de réagir, pour ne pas suivre l'exemple Américain. Le PNNS a pour objectif général « *d'améliorer l'état de santé de l'ensemble de la population en agissant sur l'un des ses déterminants majeurs qu'est la nutrition*[127] ». Ce programme se veut « *conforme à la culture alimentaire française*[128] », en effet il est censé reposer sur « *le respect du plaisir, de la convivialité, et de la gastronomie*[129] » avec une « *approche positive*[130] ». Neuf objectifs prioritaires sont avancés :

- *« Augmenter la consommation de fruits et légumes […].*
- *Augmenter la consommation de calcium […].*

[124] Jean-Pierre Poulain, *Sociologie de l'obésité, op. cit.*, p. 165-166.
[125] Bernard Kouchner, « Programme National Nutrition-Santé PNNS ». Paris, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 1-40, 2001.
[126] *Ibid*., p. 4.
[127] *Ibid*., p. 6.
[128] CREDOC, *Du discours nutritionnel…, op. cit.*
[129] Serge Hercberg, « Eléments de bilan du PNNS 2001-2005 et propositions de nouvelles stratégies pour le PNNS 2 2006-2008 », janvier 2006, p. 13.
[130] *Ibidem.*

- *Réduire la contribution moyenne des apports lipidiques totaux […].*
- *Augmenter la consommation de glucides (notamment de fibres) […].*
- *Réduire l'apport d'alcool […].*
- *Réduire de 5% la cholestérolémie moyenne dans la population des adultes.*
- *Réduire de 10 même de mercure la pression artérielle systolique chez les adultes.*
- *Réduire de 20% la prévalence du surpoids et de l'obésité chez les adultes et interrompre l'augmentation, particulièrement élevée au cours des dernières années, de la prévalence de l'obésité chez les enfants.*
- *Augmenter l'activité physique quotidienne […].* »

Les objectifs sont assez ambitieux, comme celui concernant le surpoids : réduire de 20% la prévalence du surpoids et de l'obésité. Découlent de ces objectifs neuf repères simples, sur les habitudes alimentaires et d'exercice physique à adopter, visibles sur le site internet créé à l'occasion du lancement du programme : www.mangerbouger.fr. Ces repères ont été élaborés dans le souci d'apporter une clarté et une cohérence aux messages délivrés à la population. Les pouvoirs publics veulent éviter une « *cacophonie* » qui a été relevée par certains sociologues[131]. Ceux-ci remarquent une profonde incohérence des messages qui arrivent aux oreilles des mangeurs. Par exemple, les médias véhiculent à un instant donné un éloge du plaisir gustatif par des publicités alléchantes et un discours sur une alimentation saine et équilibrée. D'autre part, l'incohérence peut se situer au sein même des messages d'éducation alimentaire. C'est le cas pour la diversification alimentaire des nourrissons : selon les périodes, l'on conseille une diversification précoce (pour développer le goût des enfants) ou tardive (du fait des risques d'allergies)[132]. Les initiateurs du PNNS ont donc pour principal objectif de donner des repères simples, clairs et de les diffuser sur l'ensemble du territoire. Le premier repère concerne les fruits et légumes. Ces aliments sont donc mis au premier plan des recommandations nutritionnelles. Il est conseillé d'en consommer au moins cinq par jour – au départ, l'APRIFEL (Agence Fruits et Légumes Frais) souhaitait que soit recommandé de consommer dix fruits et légumes par jour, c'est cette agence qui a été à l'origine de campagnes allant dans ce sens. Mais jugeant cette recommandation difficile à mettre en pratique, les acteurs du PNNS l'ont revue à la baisse. Des repères de consommation (il s'agit

[131] Claude Fischler, *L'Homnivore. Le goût, la cuisine et le corps.*, Paris, Odile Jacob, 2001.
[132] Séverine Gojard, « Changement de normes, changement de pratiques? Les prescriptions alimentaires à destination des jeunes enfants dans la France contemporaine », *Journal des anthropologues*, N° 106-107, 2006.

des neuf repères visibles sur le site internet) sont ainsi délivrés pour chaque groupe d'aliments, qui sont au nombre de sept. De plus, il est conseillé de limiter ses apports en sel et de pratiquer une activité physique régulière. Dans le document de synthèse, la question de la cohérence est bien mentionnée : « *Les stratégies et actions doivent être cohérentes, sans contradiction, ni explicite ni par omission*[133] ». Un des moyens utilisé pour atteindre cette cohérence est la création du « logo PNNS », il permet « *d'authentifier toute action conçue et menée en conformité avec les objectifs nutritionnels du PNNS*[134] ». Par une demande volontaire, toute action, publique ou privée, identifiée conforme au PNNS pourra en bénéficier. Des guides grand public sont édités tels que « *La santé vient en mangeant, le guide alimentaire pour tous* », ils visent à informer la population des repères nutritionnels.

Une équipe d'experts sous la direction du Professeur Serge Hercberg – à la tête du comité de pilotage du PNNS – a mené une évaluation qualitative (mais aussi quantitative) du PNNS 1 et a formulé des propositions de nouvelles stratégies pour le PNNS 2. Les évaluateurs ont cherché à savoir si les actions du PNNS sont suffisamment visibles (le logo PNNS est-il connu ?), comment les guides sont perçus par la population, dans quelle mesure les campagnes de promotion des fruits et légumes ou de l'activité physique sont mémorisées. Les résultats sont plutôt encourageants. Aucune évaluation concernant la consommation de certains aliments en rapport avec les repères fixés n'a été faite. Dans l'introduction à cette partie « éléments d'évaluation », il est rappelé que « *les évaluations présentées ne visent pas à tester leur impact direct et quantifiable sur tel ou tel objectif du PNNS. En effet, il était précisé dès la mise en place du PNNS, en 2001, qu'aucune action, mesure ou outil développé au niveau national, quelle que soit sa qualité, ne peut à lui-seul avoir un impact directement mesurable sur les objectifs nutritionnels du PNNS.*[135] » Cette explication donnée par les promoteurs du PNNS est un moyen d'esquiver les critiques quant à des chiffres peu concluants concernant l'efficacité du programme. Les auteurs du rapport s'appuient sur des données ponctuelles ou indirectes permettant d'avoir une idée sur l'évolution des consommations, avec les achats des ménages de fruits et légumes frais par exemple, récoltées par SECODIP en 2003. L'évolution de la prévalence du surpoids et de l'obésité a elle aussi été mesurée par la DRESS (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des

[133] Bernard Kouchner, *op. cit.*, p. 9.
[134] *Ibid.*, p. 13.
[135] Serge Hercberg, « Eléments de bilan du PNNS 2001-2005 et propositions de nouvelles stratégies pour le PNNS 2 2006-2008 », *op. cit.*, p. 100.

statistiques) et par l'enquête ObEpi-Roche[136]. Les conclusions sont qu' « *il est possible de penser que certains "frémissements" sont réellement en cours depuis 2003, dont on peut penser qu'ils sont dus aux effets directs ou indirects du PNNS*[137] ». Ainsi, le PNNS 2 arrive sans qu'il n'y ait vraiment eu d'évaluations positives du PNNS 1, ce qui représente une critique importante faite au PNNS : ce n'est pas du fait de retombées positives qu'il est reconduit, mais, d'après Jean-Pierre Poulain, du fait d'un « *sentiment plus ou moins confus que les "choses vont dans le bon sens", que les "acteurs se mobilisent"*[138] ». Un groupe d'experts de l'Institut français pour la nutrition écrit que : « *Pour le PNNS 2, il est indispensable de prévoir, dès le début, un dispositif d'évaluation*[139] ». Les fondateurs du PNNS 2 prennent en compte ces recommandations et prévoient qu' « *en fin de programme (2010), une évaluation externe de l'efficacité des mesures mises en place sera commandée afin de pouvoir, à l'issue de ce deuxième programme, réorienter les mesures en fonction de leur efficacité observée*[140] ». Néanmoins, les stratégies envisagées pour le PNNS 2 sont avant tout celles d'un maintien des objectifs du PNNS 1. Trois plans d'actions sont proposés :

- « *Prévention nutritionnelle globale : offrir à tous les conditions d'une alimentation et d'une activité physique favorable à la santé. Rendre réellement réalisables les repères de consommation du PNNS*
- *Prendre en charge l'obésité de l'enfant et de l'adulte*
- *Améliorer la prise en charge transversale de la dénutrition ou de son risque, notamment chez le sujet âgé (en ville et dans les établissements de santé et médico-social)*[141] »

Le PNNS 2 est donc lancé en 2006 et vise à prolonger le PNNS 1. Dans les fondements de ce programme, est rappelée l'importance de « *la promotion de la culture alimentaire française*[142] ». Les neuf objectifs prioritaires sont gardés, avec deux légères modifications dans des bornes chiffrées (apport en alcool et pression artérielle). Les trois plans d'action proposés dans le rapport du Professeur Serge Hercberg sont adoptés.

[136] Il s'agit d'une enquête nationale sur l'obésité et le surpoids menée régulièrement en France.
[137] *Ibid.*, p. 143.
[138] Jean-Pierre Poulain, *Sociologie de l'obésité*, *op. cit.*
[139] *Ibid.*, p. 263.
[140] Xavier Bertrand, « Deuxième Programme national nutrition santé (PNNS) ». Paris, Ministère de la Santé et des Solidarités, 2006, p. 10.
[141] Serge Hercberg, « Eléments de bilan du PNNS 2001-2005 et propositions de nouvelles stratégies pour le PNNS 2 2006-2008 », *op. cit.*, p. 148-149.
[142] Xavier Bertrand, *op. cit.*, p. 6.

Un rapport d'évaluation du PNNS 2 est écrit, qui constate des avancées encore insuffisantes par rapport au problème de l'obésité[143]. Il est également question des actions auprès des populations défavorisées, dont l'impulsion au niveau national est jugée trop faible, elles sont donc relayées par des actions locales ponctuelles. Il est ainsi recommandé de « *redonner la priorité aux actions en faveur des plus démunis*[144] ».

Ainsi, dans le PNNS 3 (2011-2015), la question des inégalités sociales de santé est mise au centre. Elle constitue l'objet du premier axe stratégique du programme : « *Réduire par des actions spécifiques les inégalités sociales de santé dans le champ de la nutrition au sein d'actions générales de prévention*[145] ». L'importance de ces inégalités, surtout dans le domaine de la nutrition (prévalence du surpoids, des cancers), et les difficultés qu'éprouvent les politiques à diminuer ces écarts de niveau de santé, font que les forces sont rassemblées pour œuvrer en faveur de la réduction de ces inégalités. Le PNNS 3 n'est pas dans la continuité directe des deux PNNS précédents, les principes généraux sont remaniés et les leviers stratégiques aussi, avec quatre axes stratégiques, dont nous avons évoqué le premier. Le Programme National pour l'Alimentation (PNA) est présenté par le gouvernement en septembre 2010, il vise à (1) « *faciliter l'accès de tous à une alimentation de qualité* », (2) « *améliorer l'offre alimentaire* », (3) « *améliorer la connaissance et l'information sur l'alimentation* », (4) *« promouvoir le patrimoine alimentaire et culinaire français matériel et immatériel* », (5) « *innover et développer des outils pour bâtir des modèles alimentaires durables et de qualité* », (6) « *conduire des actions de communication*[146] ». Ce programme vient compléter le PNNS en apportant une nouvelle dimension centrée davantage sur les aliments, le « modèle alimentaire français » que sur la nutrition et la santé.

Ainsi le PNNS s'oriente vers des actions dirigées vers des populations spécifiques comme les plus démunis, notamment par des actions locales. Le programme EPODE (Ensemble Prévenons l'Obésité des Enfants), créé et mis en place en 2004[147], avait pour stratégie initiale de « *transposer les messages du PNNS dans le cadre d'opérations locales visant la vie*

[143] Danièle Jourdain Menninger, Gilles Lecoq et Jérôme Guedj, « Evaluation du programme national nutrition santé PNNS2 2006-2010 ». Paris, France, Inspection générale des affaires sociales
Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux, 248, 2010, p. 70.
[144] *Ibid.*, p. 127.
[145] Programme national nutrition santé 2011-2015, Ministère du travail, de l'emploi et de la santé.
[146] Programme National pour l'Alimentation, document de présentation, février 2011, p. 4,5,6,7.
[147] L'étude Fleurbaix Laventie Ville Santé a été menée bien avant le programme EPODE : de 1992 à 2004 dans deux villes du nord de la France.

quotidienne de la population[148] ». Ce programme, du fait de son succès, s'est développé par la suite en Europe mais également en Australie. L'un des objectifs explicites du dispositif est la diffusion d'informations par les enfants aux parents. L'action étudiée dans cette thèse est elle aussi locale, et c'est cet objectif de diffusion ascendante, bien qu'il soit implicite, qui est regardé à la loupe. Est-ce qu'une action locale est plus efficace que les campagnes nationales, comme le suggèrent les rapports des experts travaillant sur le PNNS ? D'autres types d'actions locales peuvent être menées dans les écoles, mais également certaines règlementations modifient l'offre alimentaire, participant à une éducation alimentaire des élèves.

3.3 À l'école : des règlementations apparaissent sur les prises alimentaires

L'école est un lieu de prise alimentaire, notamment le midi (pour les élèves demi-pensionnaires) avec la cantine, mais aussi dans la journée par des prises que l'on pourrait qualifier de « grignotage », ou, de façon moins normative, de « collations ». La cantine, telle qu'elle est instituée en France, est un cas particulier si l'on se place au niveau international[149]. Dans beaucoup de pays, les élèves apportent des « lunch box[150] » provenant de chez eux ou peuvent acheter des aliments (souvent peu diététiques) à la cafétéria, tenue par une entreprise privé, ou à d'autres endroits. En France, la cantine est un « *service public facultatif*[151] », ce qui signifie que les élèves ne sont pas obligés d'y manger mais qu'ils ont tous la possibilité de le faire. Les parents payent une somme variable selon leurs ressources financières. Des aides à la demi-pension (provenant souvent des collectivités territoriales) sont prévues pour les familles en situation de précarité. Il existe également un « fonds social pour les cantines » (FSC) qui permet la gratuité aux familles les plus précaires[152]. La restauration scolaire – c'est ainsi que la cantine est nommée de façon officielle – est un lieu collectif dans lequel les enfants mangent des repas préparés sur place (cuisine « autonome ») ou livrés et réchauffés d'une cuisine « centrale » vers une cuisine dite « satellite ». Les repas sont le plus souvent conçus par une équipe constituée entre autres d'une diététicienne. Des recommandations assez

[148] Henri Bergeron, Patrick Castel et Etienne Nouguez, « Un entrepreneur privé de politique publique. La lutte contre l'obésité, entre santé publique et intérêt privé », *Revue française de science politique*, vol. 61, N° 2, 2011, p. 217.
[149] Kevin Morgan et Roberta Sonnino, *The School Food Revolution: Public Food and the Challenge of Sustainable Development*, London, Earthscan, 2008.
[150] Alan Metcalfe, Jenny Owen, Geraldine Shipton et Caroline Dryden, « Inside and outside the school lunchbox: themes and reflections », *Children's Geographies*, vol. 6, N° 4, 2008.
[151] « L'égal accès des enfants à la cantine de l'école primaire 28 mars 2013 - Rapport du Défenseur des droits », *Journal du droit des jeunes*, vol. 2013/7, N° 327, 2013, p. 24.
[152] Annick Hermet, « De la faible fréquentation de la cantine en collèges de ZEP », *VEI Enjeux*, N° 127, 2001.

précises existent depuis 2001 sur la qualité nutritionnelle des repas. En effet, une circulaire[153] a modifié les recommandations de la circulaire précédente qui datait de 1971, appelée « *circulaire de l'écolier*[154] ». Dans cette première circulaire (de 1971), il était expliqué que « *l'alimentation d'un enfant d'âge scolaire doit lui apporter des aliments de qualité suffisante pour répondre à ses besoins de croissance […] l'alimentation doit être équilibrée, variée et la ration alimentaire quotidienne fractionnée*[155] ». Elle fait état de « *l'aspect éducatif du repas* » qui peut faire acquérir « *un bon comportement alimentaire*[156] ». « *En règle générale, le repas comportera toujours : une crudité (légumes crus râpés, salade ou fruit en dessert), des protéines animales, dont une partie sous forme de lait ou de fromage, des légumes frais cuits, deux fois par semaine, des pommes de terre, pâtes, riz ou légumes secs, les autres jours*[157]. »

La circulaire de 2001 fait suite au constat par l'AFSSA en 2000 de « *l'insuffisance de produits laitiers et [d'] un excès de matière grasse dans les menus*[158] ». Ainsi la circulaire prévoit « *une restructuration des repas assurant viande ou poisson et privilégiant légumes verts, fromage et fruits aurait donc un effet bénéfique*[159] ». La diversité des cultures et des façons de cuisiner est valorisée laissant libre cours à la « *créativité des cuisiniers et des gestionnaires*[160] ». La cantine peut ainsi « *assurer une formation élémentaire du goût, en multipliant les occasions de découverte et une éducation nutritionnelle en expliquant la nécessité de la diversité alimentaire et les inconvénients des stéréotypes*[161] ». Le temps du repas est fixé à une demi-heure minimum. Nous avons observé que cette durée n'est pas respectée dans les collèges étudiés. La question de l'obésité est présente dans les recommandations de cette circulaire : « *Une attention particulière sera apportée aux matières grasses*[162] ». Les observations effectuées dans les cantines des établissements enquêtés permettent de voir qu'entre ce qui est servi aux élèves, donc ce qu'ils sont supposés manger pour bénéficier d'un repas « sain et équilibré » et ce qu'ils mangent réellement, il y a souvent un écart important.

[153] Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, spécial n° 9 du 28 juin 2001.
[154] Circulaire du 9 juin 1971 relative à la nutrition de l'écolier, ministère de la santé publique et de la sécurité sociale, Journal Officiel du 24 septembre 1971.
[155] *Ibid*., p. 9486.
[156] *Ibidem.*
[157] *Ibidem.*
[158] de sécurité sanitaire des aliments Agence française, *Nutrition et restauration scolaire, de la maternelle au lycée : états des lieux*, Maisons-Alfort, AFSSA, 2000.
[159] Bulletin Officiel, spécial n° 9, *op. cit*.
[160] *Ibidem*.
[161] *Ibidem.*
[162] *Ibidem.*

La cantine en France est donc régie par tout un ensemble de règlementations – ce qui n'est pas le cas dans d'autres pays. Cette tradition de la cantine comme service public de restauration collective a une longue histoire. La première cantine scolaire maternelle voit le jour à Lannion (Côtes-du-Nord) en 1844, elle accueille des enfants de familles défavorisées[163]. À ses débuts, la cantine scolaire a pour objectif « *d'améliorer les conditions hygiéniques dans lesquelles sont élevés les jeunes enfants*[164] » et est réservée aux « *familles nécessiteuses* ». Après la Première Guerre mondiale, le nombre de cantines augmente beaucoup, mais souvent, elles ne prodiguent pas des repas de très bonne qualité et le font dans une hygiène assez douteuse. Dans les années 50, Raymond Paumier imagine une toute autre cantine : « *la nouvelle cantine doit faire naître une nouvelle collectivité. Le restaurant remplace la soupe populaire*[165] ». Elle devient ainsi « *un constituant indispensable de la vie "moderne"* », « *un apprentissage du "bien manger"* », « *un instrument d'éducation*[166] ». De nos jours, les cantines des collèges souffrent d'une baisse de fréquentation, notamment dans les collèges en ZEP[167], du fait de plusieurs éléments, dont le prix trop élevé pour certaines familles, mais aussi des cultures alimentaires éloignées des habitudes culinaires françaises et d'une forte présence des mères le midi.

Depuis 2001, de nouvelles règlementations sont apparues au sujet de la restauration scolaire et des distributeurs automatiques, qui étaient présents dans l'enceinte des établissements scolaires pour combler les « petites faims ». En 2004, la loi relative à la politique de santé publique, dans son article 30, interdit les boissons et les produits alimentaires payants: « *Les distributeurs automatiques de boissons et de produits alimentaires payants et accessibles aux élèves sont interdits dans les établissements scolaires à compter du 1er septembre 2005*[168] ». Cette loi a été suivie par la grande majorité des établissements scolaires et les distributeurs ont disparu des collèges et lycées. Certains établissements vont même plus loin en interdisant aux élèves d'apporter à l'école de la nourriture venant de l'extérieur. Ces règles ne sont pas très claires dans les collèges de notre étude. Dans l'un des collèges, certains élèves pensent qu'ils n'ont pas le droit d'apporter à manger, mais lorsque

[163] Didier Nourrisson, « Des cantines pour l'école »,in *A votre santé! : éducation et santé sous la IVe République*, Saint-Etienne, Publication de l'Université de Saint-Etienne, 2002b, p. 71.
[164] *Ibid.*, p. 73.
[165] *Ibid.*, p. 79.
[166] *Ibid.*, p. 80.
[167] Annick Hermet, « De la faible fréquentation de la cantine en collèges de ZEP », *op. cit.*
[168] Loi n° 2004-806 du 9 août 2004 relative à la politique de santé publique, Journal Officiel n°185 du 11 août 2004.

j'en discute avec l'infirmière, elle me dit qu'elle a demandé à ce que les enfants aient le droit d'apporter des encas. En effet, selon elle beaucoup d'enfants ne prennent pas de petit déjeuner chez eux le matin et risquent une hypoglycémie avant le repas de midi. Elle m'a confirmé que rien n'est écrit au sujet d'une interdiction d'aliments extérieurs au collège dans le règlement intérieur et que c'est elle-même qui l'a demandé. Nous verrons que ce flou autour de l'autorisation à apporter des aliments à l'école n'empêche pas les élèves de s'acheter des paquets de bonbons ou de sucettes avant les cours et de les manger dans la cour de récréation ou même pendant les cours (cf chapitre 5).

L'école est, comme nous l'avons déjà vu, un lieu privilégié pour faire de l'éducation à la santé. L'alimentation est un thème qui revient souvent dans les campagnes locales d'éducation à la santé menées dans les établissements scolaires. En effet, l'école est un lieu où une partie des élèves mangent l'un des repas principaux de la journée. Ainsi, la cantine doit être le théâtre d'une éducation au goût et à l'alimentation, et ceci est rappelé dans la circulaire de 2001. Néanmoins, les actions n'ont pas toujours lieu à la cantine, et certains pensent même qu'il est beaucoup plus pertinent qu'elles aient lieu en dehors du temps du midi. C'est le cas du Conseil général dont il est question dans cette thèse, qui cherche à multiplier les actions en dehors du temps du midi. L'action d'éducation alimentaire qui nous intéresse, a lieu en cours et non à la cantine. De même, une action de distribution de fruits en projet devait se dérouler en dehors du temps du repas[169]. Ce choix stratégique est motivé par le constat d'un taux d'élèves externes assez élevé (pouvant dépasser 50%) dans un grand nombre de collèges, et notamment dans les plus défavorisés. En effet, une enquête menée par le Conseil général a montré que ce sont les élèves les plus démunis qui ne mangent pas à la cantine[170]. Mener des actions d'éducation alimentaire à l'école est une démarche répandue à l'international. Par exemple concernant la distribution de fruits en Europe, on trouve des exemples norvégiens (avec « Skolefrut »), hollandais (avec « Schoolgruiten »), britanniques (« School fruit and vegetable Scheme »), danois (« Frugtvarter »), espagnols ou italiens[171]. C'est dans ce contexte européen qu'est apparue l'opération « Un fruit pour la récré » en France, initiée par le

[169] Voir Maurice Aurélie, « "Chacun son fruit" : une action de santé publique confrontée à la réalité sociale des familles populaires », mémoire de M2 Recherche en Sociologie, Université de Paris X-Nanterre.
[170] Cette enquête rejoint les résultats de différentes recherches : cf Annick Hermet, « De la faible fréquentation de la cantine en collèges de ZEP », *op. cit*, Christine Tichit, « L'émergence de goûts de classe chez les enfants de migrants. Modèles concurrents de goûts et pratiques alimentaires », *Politix*, vol. 3, N° 99, 2012.
[171] Tout un ensemble d'articles existent sur ces différentes actions, voir par exemple K Eriksen, J Haraldsdottir, R Pederson et HV Flyger, « Effect of a fruit and vegetable subscription in Danish schools », *Public Health Nutrition*, vol. 6, N° 1, 2003.

Ministère de l'Agriculture et de la Pêche en 2008. Cette opération permet de distribuer un fruit par semaine aux enfants des écoles primaires en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire). L'action s'est étendue à l'ensemble des écoles primaires à la rentrée 2009 grâce au soutien financier d'un programme européen. Plus largement, des programmes d'éducation à la santé dans les écoles existent un peu partout dans le monde, avec par exemple les « Healthy Schools » en Grande-Bretagne ou les « Comprehensive school health programs » aux États-Unis, au Canada et en Hollande[172]. Le projet alimentation s'inscrit donc dans une démarche d'éducation à la santé à l'école qui se développe dans le monde entier.

L'école est ainsi considérée comme un lieu privilégié pour éduquer les enfants au goût et à la consommation raisonnée. À travers les siècles et les découvertes scientifiques, les liens entre aliments et santé évoluent. C'est avec l'apparition de l'obésité comme menace pour la santé publique que les choses s'accélèrent et que l'État Français décide de prendre des mesures de grande envergure. L'alimentation arrive aux devants de la scène publique. Des actions locales voient le jour un peu partout, notamment dans les établissements scolaires. C'est le cas du projet étudié dans cette thèse : il a été conçu par une collectivité locale, à destination des collégiens et des lycéens.

4 Le « projet alimentation », un projet d'éducation alimentaire en milieu scolaire

Le « projet alimentation » est nommé ainsi dans les deux collèges de mon enquête, mais ce n'est pas le nom que porte l'action dont il s'inspire. Cette action a été conçue par un service – que nous nommerons Service Nutrition – du Conseil général du département où se situent les établissements (petite couronne parisienne). Le Conseil général finance des projets d'éducation alimentaire en direction des collèges et des lycées par choix politique. En effet, la nutrition fait partie des activités dites « extralégales » : elles ne sont pas inscrites dans les activités obligatoires d'un Conseil général, appelées compétences. Les activités extralégales ne sont pas financées par les dotations données par l'État, c'est aux collectivités de trouver d'autres sources de financement. Ce Conseil général – historiquement à gauche et très orienté

[172] Voir Marie Gaussel, « Vers une école saine : éducation à la santé, volet 2 », *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, N° 77, 2012.

vers les actions sociales – est l'un des plus actifs dans le domaine de l'éducation alimentaire : un service entier est dédié à cette démarche éducative. Étudier la réception d'une telle action auprès de la population cible a donc son intérêt, étant donnée l'ampleur des moyens humains et financiers déployés pour sa conception et pour sa mise en œuvre.

4.1 Généalogie du projet et de son insertion dans les activités du Service Nutrition

Le « projet alimentation » étudié dans les deux collèges de l'enquête s'inspire d'une action imaginée par le Service Nutrition d'une collectivité territoriale. Ce service a été créé autour de 1989, aux dires d'Annie Larteau[173], l'actuelle chef de service que j'ai interrogée. Il ne portait pas le même nom et était un service qui réalisait des études (quantitatives) pour d'autres services du Conseil général, par exemple des études sur les vaccinations, ou sur les CDAG (centres de dépistage du SIDA). Il était donc composé d'un statisticien, de deux médecins (dont Annie Larteau), et d'une sociologue : la chef de service. En 1994, les deux médecins passent le concours (qui vient d'ouvrir) pour être titularisées en tant que médecins territoriales, et en 1995, Louise Parre, l'autre médecin, devient chef de service. En 1998, le service se charge d'une étude sur l'état nutritionnel des collégiens et des lycéens, en répondant à un appel d'offre de l'Institut de veille sanitaire. Il s'agit donc d'une étude non commandée par un service du Conseil général. On peut supposer que c'est par envie et par choix délibéré que le service a décidé de s'atteler à cette étude, même si Annie Larteau ne le précise pas. Une fois arrivés aux résultats de l'étude, assez alarmants concernant la prévalence du surpoids et de l'obésité chez les jeunes du département, la chef de service actuelle et son équipe décident d'agir : « On s'est dit, on va essayer de mettre en place des actions intéressantes en relation avec ce qu'on a mis en évidence ». Le service bascule vers la conception et la mise en œuvre de projets.

En 1999, un colloque se tient lors duquel les résultats de l'enquête sont présentés à des « acteurs locaux intéressés à mettre en place des activités, des interventions ». À la suite de ce colloque, trois groupes de réflexion sont constitués. Un premier nommé « information / formation des adolescents » ; un deuxième qui réfléchissait à une façon d'améliorer l'offre alimentaire dans les établissements ; et un troisième groupe de réflexion sur la prise en charge du surpoids. C'est le premier groupe qui a donné naissance à l'action qui nous intéresse. Ce groupe était plutôt constitué de professeurs. L'infirmière d'un des deux collèges enquêtés

[173] Le nom et le prénom ont été modifiés dans un souci d'anonymat.

faisait partie de ce groupe de réflexion. Des réunions ont eu lieu le soir de 18h à 22h une fois par mois pendant un an. Les réflexions ont abouti à trois dispositifs qui ont été testés en 2001 puis déployés sur un plus grand nombre de collèges en 2002 et pérennisés jusqu'à aujourd'hui. Il y a donc un dispositif « Éducation des adolescents à la consommation », un dispositif « l'offre alimentaire au collège » qui donne lieu à des distributions de fruits trois semaines dans l'année, et un dispositif « Prendre en charge les élèves en surpoids » qui consiste en des ateliers en petit groupe avec des professionnels de santé.

Pour reprendre le fil de l'histoire du service Nutrition, le statisticien est parti assez vite, en 1995 à peu près. Deux personnes ont été engagées en 2000 exclusivement pour les études, elles sont parties en 2007. Elles travaillaient pour les autres services sur les CDAG par exemple. Une ingénieure agronome est recrutée en 2005 puis deux infirmières sont engagées en 2007 et viennent renforcer l'équipe sur le plan humain, qui à partir de ce moment-là, ne prend plus en charge aucune étude commandée par d'autres services. Les seules études réalisées concernent les actions du Service, comme une étude sur les ateliers de prise en charge des élèves en surpoids.

Le fait que ce Conseil général soit impliqué dans la promotion et l'éducation alimentaire est assez hors du commun dans le paysage français. D'autant plus qu'à l'origine, en 2001, lors de la première mise en place des trois dispositifs, le programme était appelé « département[174] site pilote ». Annie Larteau en est bien consciente: « Les politiques sont des politiques de gauche. Pour eux… Faire des actions à destination de la population, en plus des plus démunis ça a toujours été leur idée. On est quand même au niveau du Conseil général, je vais pas faire l'apologie de… de ma collectivité mais… En 1990, donc pour dire que le Conseil général était toujours déjà… Enfin était déjà à vouloir faire des choses qui sortent de l'ordinaire. Ça a été le premier à lancer le livre de naissance. C'est-à-dire que chaque enfant né sur une année dont les parents ont élu domicile sur le département reçoit un livre. »

Le dispositif « Éducation des adolescents à la consommation » a donc été imaginé par un groupe de réflexion. Le MIN (Marché d'Intérêt National) de Rungis, la DGCCRF (direction générale de la Concurrence, de la Consommation et de la Répression des fraudes), le musée de la Publicité et un laboratoire d'analyse sensorielle ont participé à la conception de cette action. Chaque partenariat a donné lieu à l'élaboration d'un livret associé à un thème. Par exemple le livret sur la lecture des étiquettes a été réalisé en grande partie par la DGCCRF et

[174] Le nom du département remplace en réalité le mot « département ».

la SEMMARIS (société gestionnaire du marché de Rungis). Ces livrets sont des bases sur lesquelles peuvent s'appuyer des professeurs volontaires pour réaliser des séances dans leur classe.

Le dispositif « l'offre alimentaire au collège » est bien davantage implanté dans les collèges du département que le dispositif « Éducation des adolescents à la consommation » qui nous intéresse. En effet, dans le premier, les fruits sont remboursés à 80% pendant les trois semaines réservées à cette action dans l'année. Le problème est que souvent, les collèges ne mènent aucune action pédagogique associée à cette distribution de fruits, « c'est un fruit qui est sympa qu'on met sur le plateau sans plus ». Ce dispositif a été repris par un autre service du Conseil général, faute de moyens humains dans le Service Nutrition qui perd peu à peu du personnel (notamment avec le départ de la chef de service, Louise Parre, en 2010). Avant sa reprise par le service de restauration scolaire, des efforts pédagogiques étaient faits par le Service Nutrition, avec la réalisation d'affiches, différentes chaque année sur la promotion des fruits. Le service actuel ne prend pas le temps de travailler cet aspect pédagogique et c'est donc au bon vouloir des établissements de mettre en place des activités autour de la distribution des fruits. Nous verrons que la situation est très différente dans les deux collèges enquêtés, qui participent tous les deux à ce dispositif.

Pour le dispositif qui nous intéresse, une implication des professeurs est nécessaire, puisque les livrets sont uniquement une aide à la réalisation des séances, qui doivent être conduites par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, le dispositif est beaucoup moins implanté dans les collèges que celui sur « l'offre alimentaire au collège ». Pour choisir des collèges où aller enquêter, j'ai téléphoné à des personnes relais que m'avait indiqués la chef du Service Nutrition[175]. Elle m'avait donné une liste de collèges réalisant l'action. En téléphonant à chaque personne, je me suis vite rendue compte que la plupart des collèges censés réaliser l'action, la réalisaient soit très partiellement, soit sans suivre les livrets, soit pas du tout. Donc en réalité, les collèges qui mettent en place l'action se comptent sur les doigts d'une main. Annie Larteau l'explique ainsi : « Un prof avec le discours ambiant en ce moment que la pédagogie ils ont du mal, qu'ils ont du mal à finir leur programme, qu'ils sont toujours sur le qui-vive nanana donc… Y a quelques professeurs qui gardent, parce que pour eux… EduConso[176] c'est quelque chose de sympa parce que ça permet une ouverture, autre que sur

[175] De bonnes relations avec la chef du service Nutrition ont été entretenues du fait de la réalisation d'un stage l'année précédente dans ce service pour la fin de mes études d'ingénieur agronome (voir chapitre 3).
[176] EduConso est le raccourci utilisé par les membres du Service Nutrition pour parler du dispositif « Éducation des adolescents à la consommation ».

l'établissement et que l'éducation nationale, et donc certains gardent EduConso». Les difficultés s'agrandissent encore puisque la personne qui s'occupait d'entretenir et d'étendre le réseau des enseignants ou autres personnes intéressés est partie en congé parental pour 3 ans : « je pense que EduConso va péricliter parce que y aura personne pour l'animer ». Il y a aussi une raison politique derrière : « Moi par rapport à ma directrice générale adjointe, ma DGA, j'ai plus de facilité à vendre la prise en charge des adolescents en surpoids que EduConso. Parce que EduConso pour eux c'est ce que fait le PNNS, pourquoi est-ce qu'un Conseil général ferait en plus ? Voilà. Donc même si les politiques acceptent qu'on continue, y a plus de budget pour la prise en charge du surpoids que pour EduConso, ça c'était évident, voilà. Et notre DGA est vraiment santé plutôt que… Prévention, pédagogie quoi. Ça c'est… ». L'ancienne directrice de la PMI avait un discours très dubitatif à propos de l'intérêt du dispositif (Annie Larteau rapporte ses propos) : « Je comprends pas là, pourquoi vous avez besoin de faire des outils pédagogiques, y en a plein ! Sur internet y en a plein ! Y a plein d'organismes, y a l'INPES, y a le CRIBS, y a plein de… Ca sert à quoi de faire ? Vous avez déjà des trucs qui sont tout faits ! Il suffit d'aller les prendre et puis c'est tout ! ».

Le dispositif « Éducation des adolescents à la consommation », bien qu'en perte de vitesse, est encore réalisé de façon approfondie dans certains collèges, c'est le cas d'un des deux collèges enquêtés. Il s'agit d'un programme d'éducation alimentaire, donc d'éducation à la santé, qui s'appuie sur certains de ses nouveaux principes et modèles.

4.2 Analyse du projet au regard des modèles d'éducation à la santé

Dans le livret de présentation du dispositif « Éducation des adolescents à la consommation », il est décrit comme suit : « *[Il s'agit d'] un dispositif d'éducation critique à la consommation alimentaire. Il a pour objectif d'aider les adolescents à mieux maîtriser leurs choix en matière d'achat et de consommation de produits alimentaires* ». Ceci fait résonnance avec le modèle de *l'homo medicus* que nous avons décrit plus haut. *Il* s'agit de rendre les adolescents capables de faire leurs choix en connaissance de cause.

Il est précisé ensuite que ce dispositif a été conçu dans « *le souci de placer les jeunes en situation d'agir, [ce qui] a conduit à construire un dispositif qui les positionne dans un rôle*

*d'**acteur**[177] par la recherche de supports pédagogiques diversifiés* ». L'importance de rendre acteurs les jeunes dans la situation éducative est soulignée : l'élève n'est pas seulement un récepteur passif mais il *produit* le savoir qu'il acquiert au cours de la séance.

Ce dispositif est pensé comme une action continue, sur une année scolaire, menée par les enseignants d'une classe, donc avec un travail d'équipe et une dynamique collective. Cela reprend bien certaines idées défendues par les pouvoirs publics, comme celle exprimée dans le bulletin officiel du 3 décembre 1998, *Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège* : « *l'éducation à la santé doit s'inscrire dans un projet éducatif global* ». Le principe selon lequel les actions d'éducation à la santé doivent s'inscrire dans la durée pour être efficaces a été énoncé par plusieurs experts ou acteurs d'éducation à la santé. De plus, les enseignants sont vus par certains comme les mieux placés pour réaliser des activités d'éducation à la santé puisque les élèves sont habitués à eux et ont confiance en eux. « *Les études sociologiques sur les degrés d'influence des adultes auprès des jeunes montrent qu'en dehors des parents, les enseignants sont désignés comme personnes de référence*[178]. »

Les différents modules du dispositif EduConso peuvent être analysés au regard des principes d'éducation à la santé. Ils sont au nombre de cinq.

Le premier module, intitulé « *se connaître en tant que consommateur* » correspond à deux livrets pédagogiques. Le premier consiste en un questionnaire (réalisé en partenariat avec une école d'ingénieurs agronomes) rempli par les élèves en classe. Ce questionnaire fait ensuite l'objet d'une analyse statistique des résultats pouvant aboutir à une comparaison de la classe avec les résultats d'une autre classe, donnés sur le CD allant avec le livret. Le deuxième livret est appelé atelier « Goûts, sens, préférences », il a été réalisé avec un laboratoire d'analyse sensorielle. Le questionnaire « Quel mangeur je suis ? » permet à l'élève de « *mieux repérer les éléments liés à l'environnement social et culturel qui interfèrent dans [ses] choix d'achat et de consommation* ». Le questionnaire a été réalisé par une sociologue, qui a en tête des idées concernant les éléments qui influencent les comportements, qu'elle a envie de faire pointer du doigt aux élèves. Un temps de discussion en groupe est prévu : « *Il est important de prévoir que les élèves puissent discuter de la restitution, soit à la fin, soit pendant* ». Il s'agit donc d'une séance interactive, se basant sur le vécu de chacun, et pas sur des informations « parachutées ». Le deuxième livret de ce module, l'atelier « *Goûts, sens, préférences* » est une « *sensibilisation des jeunes à la connaissance de leurs propres goûts et préférences*

[177] Souligné par moi.
[178] Leselbaum Nelly, Colloque de Dourdan, *op. cit.*

alimentaires », il s'agit de permettre « *à chaque jeune de développer des notions liées à son* ***épanouissement personnel***[179] *par une meilleure connaissance de lui-même, son corps, son fonctionnement et ses capacités à exprimer ses sensations.* » Il est question ici de découverte de ses sensations par un atelier pratique, au cours duquel les élèves goûtent différents aliments et doivent exprimer leurs réactions. À nouveau, cet atelier part de l'expérience propre des élèves et de leurs réactions verbalisées pour enrichir la discussion. La question de l'épanouissement des élèves est soulignée dans le livret : les compétences psychosociales, chères à l'éducation à la santé moderne, sont valorisées.

Le deuxième module s'intitule « *Décrypter les étiquettes et les publicités* ». Il correspond à deux livrets pédagogiques. Le premier concerne l'atelier « *La lecture des étiquettes* ». L'objectif est de permettre aux adolescents de « *reconnaître et déchiffrer les informations réglementaires, celles qui sont transmises par le fabricant à son initiative et celles qui sont à visée publicitaire, reconnaître les signes de qualité et savoir les hiérarchiser* ». Il s'agit finalement de donner les clés aux adolescents pour qu'ils puissent choisir le mieux possible les produits qu'ils consomment. Il s'agit donc d'en faire des *homo medicus*. Cet atelier, tel qu'il est conçu, consiste davantage en un apport d'informations qu'en une participation active des élèves. Nous verrons comment il est remanié par les enseignants des deux collèges. Le deuxième livret concerne l'exposition « *Le goût de la publicité* ». Il vise la « *compréhension des techniques publicitaires mises en œuvre pour inciter les jeunes à acheter* ». Cette action a été conçue en partenariat avec le Musée des Arts Décoratifs et de la Publicité. Une exposition d'affiches publicitaires peut être empruntée au Conseil général sur demande, à l'issue de l'exposition, l'enseignant explique les techniques publicitaires qui ont été utilisées. Il peut suivre une formation pour se préparer à cet atelier avec une intervenante du musée. Enfin, il peut être proposé aux jeunes de réaliser eux-mêmes une publicité visant à illustrer un message nutritionnel. À nouveau ici un apport d'informations mais qui peut se transformer en action par la conception d'une affiche publicitaire. Je n'ai pas pu observer cet atelier puisqu'il n'a pas été réalisé dans les collèges enquêtés.

Le troisième module, « *découvrir la chaîne agroalimentaire* », est composé d'un classeur pédagogique. Il permet de « *mieux appréhender l'ensemble de la chaîne agroalimentaire par le biais de visites de sites agroalimentaires* ». Il s'agit donc de rétablir le lien entre les aliments et leur origine. Ce module fait écho au discours de certains sociologues sur la

[179] Souligné par moi.

situation actuelle de « *déconstruction*[180] » de l'alimentation par l'éducation nutritionnelle. En effet, les nutritionnistes décomposent les aliments en calories, lipides, protéines et glucides : les aliments perdent alors leur globalité et l'on oublie d'où ils viennent et comment ils arrivent dans nos assiettes. Ce qui entretient, selon Jean-Pierre Corbeau, les peurs actuelles autour de ces aliments auxquels on ne fait plus confiance[181].

Le quatrième module s'intitule « *Approfondir les liens entre alimentation et santé* ». Le but est de permettre aux élèves « *de comprendre comment se construit l'équilibre alimentaire dans la vie de tous les jours* ». Il est bien précisé que « *l'objectif n'est pas de donner des consignes précises tels que des menus types mais de donner des éléments de réflexion qui permettent aux jeunes de faire des choix plus pertinents* ». Cet atelier aborde le thème classique du rôle de l'alimentation dans la santé, mais de façon assez originale. Dans les activités pédagogiques proposées, l'on trouve par exemple la participation des élèves à la commission menu. C'est lors de cette commission que les menus de la cantine pour le mois suivant sont décidés. Cependant, il n'y a pas de commission menu dans tous les collèges (entre autres du fait que certaines cantines sont satellites et ne font que réchauffer des plats venant d'une cuisine centrale). Une autre fiche propose de créer un potager au collège. Ce sont donc des activités qui sortent de la simple transmission d'informations sur l'équilibre alimentaire. Une fiche aborde le thème : « *transmettre aux autres l'importance de bien manger au quotidien* ». Il est conseillé d'associer cette activité aux semaines de distribution de fruits, lors desquelles les élèves de la classe « projet » peuvent aider à la préparation des fruits, à la décoration du réfectoire, à la réalisation de panneaux,… Il est proposé également de faire préparer aux élèves un petit déjeuner pour une autre classe, petit déjeuner qu'ils animeront. Les enfants sont ainsi rendus acteurs de la propagation de l'action sur l'ensemble du collège et même en dehors : dans leurs familles. Nous aborderons ce point dans la sous-partie suivante.

Le cinquième et dernier module, « *Explorer ses goûts à travers art et alimentation* », a été construit en partenariat avec un musée d'art contemporain. Il « *offre aux adolescents des outils pour mieux explorer leurs goûts à travers des visites gustatives* ». Il s'agit d'une visite guidée dans le musée accompagnée d'une dégustation lors de laquelle les élèves « *expérimenteront par la dégustation et le regard les points communs entre le goût et la*

[180] Jean-Pierre Corbeau, *Nourrir de Plaisir. Régression, transgression, transmission, régulation?* , Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°13, 2008.P. 6.
[181] Jean-Pierre Corbeau, « Pour une approche plurielle de notre alimentation », *Cholé-Doc,* N° 104, novembre-décembre 2007.

vue ». L'alimentation est vue ici avant tout comme un plaisir gustatif, donc de façon positive. Il s'agit par cette activité de « réenchanter » l'alimentation, thème cher à certains sociologues[182].

Ce dispositif est donc proche des idées actuelles à la fois sur les méthodes à employer en éducation à la santé et sur la conception de l'éducation alimentaire, qui ne doit plus être qualifiée de nutritionnelle. Un des objectifs des promoteurs de cette action est de rendre les adolescents messagers de la bonne parole « alimentation saine » auprès des autres élèves et même de leur famille, d'en faire des *homo medicus*.

4.3 Désigner l'adolescent comme messager

Dans le livret, le quatrième et dernier objectif de la « *démarche pédagogique* » du dispositif est celui-ci : « *des jeunes promoteurs de la politique nutritionnelle de l'établissement* ». Ce dispositif cherche à donner aux élèves les moyens de pouvoir jouer le rôle de conseillers auprès des autres élèves. Par exemple, lors du petit déjeuner, les élèves de la classe « projet » sont censés pouvoir expliquer aux autres quels sont les bénéfices d'un « petit déjeuner équilibré » pris chaque matin. Cette méthode est bien identifiée en éducation à la santé, il s'agit de « *l'approche par les pairs*[183] ». Annie Larteau explique ce qu'elle entend par ce rôle de médiateur dans l'établissement : « Mais ce qu'on aime bien nous c'est que cette classe soit relais vis-à-vis des pairs et puisse, parce que elle a été sensibilisée à la consommation différente, promouvoir lors des semaines du fruit, auprès des autres adolescents, donc une façon de manger, une façon de découvrir, une façon de lire les étiquettes éventuellement, différente. Puisque c'est d'ado à… Comme on dit être relais auprès de leurs pairs, donc c'est… un ado qui a sa façon de parler et qui va sûrement être mieux compris par un autre ado qu'un adulte qui viendra avec son discours et qui aura un discours peut être beaucoup plus académique et moins bien compris… ».

La portée de ce dispositif serait même au-delà de l'établissement : les promoteurs espèrent que les adolescents en parlent à leurs familles. Ceci est évoqué dans le livret, à propos du module « *Approfondir les liens entre alimentation et santé* ». L'un des objectifs du

[182] Claude Fischler et Estelle Masson, *Manger. Français, Européens et Américains face à l'alimentation*, *op. cit.*, p. 124. Jean-Pierre Corbeau, « Pour une approche plurielle de notre alimentation », *op. cit.*
[183] INSERM, *Éducation pour la santé des jeunes: démarches et méthodes : synthèse et recommandations*, *op. cit.*

module est « *de retransmettre leur savoir aux autres jeunes de l'établissement* ***ainsi qu'à leurs proches****. On retrouve le souci de placer les jeunes en situation d'agir, en considérant les élèves de la classe participant au dispositif comme des* ***acteurs de la diffusion des messages*** *autour de l'alimentation auprès des autres jeunes de l'établissement et de leurs proches* ». Il est donc question de la diffusion auprès des proches, sans parler explicitement de famille. On est à la page 26 du livret : dans les premières pages, il n'est pas question de diffusion auprès de la famille. Lors d'une discussion téléphonique avec Annie Larteau, celle-ci m'explique que « toucher les familles est un objectif secondaire, implicite ». « On cherche avant tout à modifier l'adolescent mais on espère qu'il parlera de ce qu'il a appris chez lui. Les étiquettes, c'est pas lui qui fait les courses donc on espère qu'il en parlera à ses parents. Les pubs, qu'il dira " ils nous embobinent ". Le site agroalimentaire, qu'il voudra éplucher les carottes avec sa mère ». Elle précise quand même bien que « la cible de ce projet, sur lequel on agit, c'est l'adolescent. Et puis il n'y a pas de présence des familles, d'implication de leurs parents, pas directement. Mais l'objectif implicite c'est quand même de les toucher ».

Ce dispositif vise donc à rendre les adolescents acteurs de leur alimentation et de celle des autres, en leur donnant la capacité d'agir, de réagir et de parler, en toute connaissance de cause, des comportements alimentaires à adopter pour préserver sa santé. Il cherche à en faire des *homo medicus*, responsables de leurs choix en matière de santé.

À travers l'exploration historique que nous venons de mener ainsi que l'état des lieux des questions actuelles de l'éducation pour la santé, la stratégie des pouvoirs publics qui consiste à utiliser l'adolescent comme acteur de la promotion de bonnes pratiques alimentaires dans sa famille prend tout son sens. Le préadolescent auquel nous nous intéressons, est donc l'objet d'une action d'éducation alimentaire au collège, qui le place en « messager du PNNS ». Les principes et la mise en place d'un projet d'éducation alimentaire à l'école découlent de l'héritage que nous nous sommes attachée à décrire dans ce chapitre et des questionnements actuels. Avec le dispositif étudié, ses promoteurs espèrent avoir trouvé les bons moyens pour modifier durablement les comportements des adolescents, mais aussi ceux de leur famille. Ce dispositif confère aux élèves un rôle central de promoteurs d'une éducation alimentaire dans leur entourage. La dimension d'élève actif prônée par l'Éducation nouvelle (voir chapitre 2) est donc reprise par les pouvoirs publics, par le biais du concept d'*homo medicus* acteur, responsable de ses choix développé par l'éducation pour la santé. Mais, comme le soulève Peretti-Watel, cet *homo medicus* existe-t-il ? Est-ce que les individus sont portés uniquement

sur leur santé et sont prêts à renoncer aux plaisirs de la vie pour elle ? Dans cette thèse, nous nous intéressons à un cas particulier : celui des préadolescents. Les enfants et adolescents sont souvent la cible des politiques de prévention, puisque l'on souhaite prévenir dès le plus jeune âge l'adoption de comportements délétères pour la santé. Cependant, appliquer le modèle de *l'homo medicus* à des préadolescents est loin d'être simple et évident. Peuvent-ils réveiller en eux cet *homo medicus* qui est censé sommeiller, et modifier leurs habitudes alimentaires ? L'*homo medicus* se soucie tout le temps de sa santé, mais les préadolescents sont-ils dans cette optique ? Peretti-Watel rappelle à juste titre que « *nos habitudes alimentaires ont des fonctions sociales et symboliques*[184] ». Nous ne mangeons pas seulement pour nous nourrir. Manger est un acte éminemment complexe, impliquant de nombreux enjeux, et c'est particulièrement le cas à la préadolescence. Cette thèse essaie d'entrer dans le quotidien des préadolescents pour saisir la multitude d'enjeux qui entoure la réception du projet alimentation par les élèves et sa diffusion dans les familles.

[184] Patrick Peretti-Watel et Jean-Paul Moatti, *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*, *op. cit.*, p. 72.

CHAPITRE 2
Devenir *homo medicus* dans le contexte particulier de la classe

> *« Traiter les enfants en êtres raisonnables, capables de prendre par eux-mêmes de bonnes décisions, c'est ne plus mettre entre les adultes et eux une différence de nature, mais de degré*[1] *»*

Comme nous venons de le voir dans le chapitre précédent, de nos jours, les pouvoirs publics s'appuient sur une nouvelle figure, nommée par Peretti-Watel[2] « *l'homo medicus* », qui guide leur conception de l'éducation pour la santé et ainsi leurs actions dans ce domaine. L'*homo medicus* est un individu idéal qui agit de façon responsable en faisant les meilleurs choix pour sa santé future. Le projet d'éducation alimentaire qui nous intéresse s'inscrit dans cette volonté d'éveiller l'*homo medicus* qui sommeille en chacun de nous. Il a la particularité d'avoir pour cible des préadolescents. Se pose alors la question de la possibilité pour de jeunes adolescents de devenir les *homo medicus* souhaités par les concepteurs du projet. Dans ce chapitre, nous allons apporter les éléments théoriques qui permettent de saisir les différents enjeux sociologiques d'une telle entreprise de construction des préadolescents en *homo medicus*. Comment cette volonté de rendre les préadolescents responsables et acteurs de leurs choix en matière d'alimentation rencontre la complexité de ce qui se joue pour un préadolescent, à la fois au collège dans le contexte de la classe et à la maison dans le contexte familial ?

Nous nous proposons dans cette thèse d'étudier les interactions qui se nouent pour les préadolescents avec l'ensemble des acteurs qui gravitent autour d'eux, que ce soit au collège ou dans leur famille. La réception, la réinterprétation et la diffusion par les élèves du projet alimentation est étudiée en analysant toute la complexité de ce qui se joue pour les élèves dans leur vie quotidienne. Pour ce qui est de la classe, nous adoptons une démarche proche des ethnographes de l'école, tels que Paul Willis posant que « *les élèves apprennent à devenir*

[1] Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. T. IV. "L'école et la famille dans une société en mutation"*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.
[2] Cf Patrick Peretti-Watel et Jean-Paul Moatti, *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*, *op. cit.*

élèves non pas tant au niveau du rôle prescrit par ceux qui détiennent l'autorité, mais à travers la manière dont les élèves eux-mêmes conçoivent ce rôle […] sachant que des cultures différentes s'entrechoquent[3] ». Ainsi, les élèves apprennent – ou non – à devenir *homo medicus* non pas de la façon prescrite par les adultes, mais à travers la manière dont ils conçoivent ce rôle. Pour ce qui est de la famille, nous nous inspirons de l'ouvrage de Bernard Lahire *Tableaux de famille*[4] dans lequel il étudie des « *configurations singulières* » de « *relations d'interdépendance* » entre les membres des familles. Dans ces configurations singulières, nous incluons les résultats de nos observations en classe et élargissons les relations d'interdépendance aux interactions entre pairs ou avec les enseignants en classe. Le centre de ces configurations est le préadolescent : nous choisissons d'adopter son point de vue.

Dans cette thèse, nous établissons des liens entre ce que vit le préadolescent à la maison et ce qui se joue pour lui à l'école, avec pour fil conducteur un projet d'éducation alimentaire ayant lieu au collège et qui cherche à atteindre, par le biais des élèves, les familles. En entrant dans l'univers des préadolescents, nous découvrons un réseau d'éléments interdépendants et parfois contradictoires, d'une grande complexité, résidant dans la pluralité mise au jour. Pluralité des messages sur l'alimentation (dans les médias par exemple), pluralité des contextes dans lesquels évolue le préadolescent (la cour de récréation, la cantine, les cours, la maison, les activités extrascolaires), pluralité des principes socialisateurs (ceux de la famille, de l'école, du groupe de pairs). L'alimentation est prise dans un ensemble d'enjeux sociaux, culturels, hédoniques, qui dépassent largement le cadre de la santé.

Dans ce chapitre, nous commencerons par aborder le changement de place de l'enfant au sein du système éducatif, qui lui confère un rôle actif dans son apprentissage, ce qui permet de mieux comprendre l'origine d'un projet à l'école qui cherche à le rendre acteur et messager auprès de sa famille. Pour comprendre le rapport complexe que peuvent entretenir les préadolescents avec l'alimentation, nous nous pencherons ensuite sur les travaux de sociologie de l'alimentation et les débats qu'ils génèrent, en accordant une importance toute

[3] Régine Sirota, Jean-Louis Derouet et Henriot-Van Zanten Agnès, « Note de syntèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe] », *Revue française de pédagogie*, 1987, p. 77.
[4] Bernard Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Le Seuil, 2012 (1995).

particulière à la différenciation sociale des consommations et du rapport à la santé des individus. La question des normes alimentaires, de leur diffusion et de leur réception sera passée en revue, dans le but de comprendre quel rapport entretiennent les familles avec elles. Dans un troisième temps, nous montrerons que le préadolescent peut être considéré comme un « acteur pluriel », socialement différencié, en nous appuyant sur les résultats de la sociologie de l'enfance qui permettent de penser l'enfant comme un être doué d'*agency*, capable d'agir sur son environnement en fonction du sens qu'il lui donne. La partie suivante présente le courant théorique de l'ethnographie de l'école pour nous permettre d'étudier les interactions qui ont lieu en classe, en cherchant à comprendre comment les préadolescents définissent la situation et quelles sont leurs perspectives. Enfin, nous montrons comment nous analysons la réception du projet alimentation en tant que *rapport* au projet, rapport qui est nourri par l'ensemble des interactions que vivent les préadolescents avec leurs pairs ou des adultes (famille, enseignants,…) et par la façon dont ils font face aux différentes situations qu'ils rencontrent.

1 Le préadolescent construit comme messager

Le projet alimentation a pour objectif implicite de rendre les préadolescents messagers auprès de leurs proches (notamment leur famille) des informations transmises lors des séances du projet (cf chapitre 1). Ainsi, les promoteurs de ce projet placent les préadolescents en situation active de diffuseurs des « bonnes » pratiques alimentaires au sein de leur famille. C'est grâce à une transformation du regard porté sur l'élève que celui-ci peut endosser un tel rôle actif. Il n'est plus seulement un récepteur passif de savoirs qui lui seraient transmis de haut en bas par les enseignants, mais il devient acteur de ses connaissances, dont il peut se servir comme il l'entend.

1.1 L'enfant placé au centre du système éducatif

Le projet alimentation s'inscrit dans un processus plus global, prenant ses sources à la fin du XIXe siècle avec l'Éducation nouvelle, de positionnement de l'enfant au centre du système éducatif, en lui conférant une position active. Patrick Rayou a analysé les processus à

l'origine du texte de la Loi d'orientation sur l'éducation proposée par Jospin en 1989[5] qui place « *l'élève au centre du système éducatif* ». Il identifie trois racines principales au puérocentrisme : une nouvelle conception de la pédagogie avec l'Éducation nouvelle, des législations qui évoluent concernant les droits de l'enfant, et une revalorisation de l'enfant par la psychologie. L'Éducation nouvelle est un courant de pensée pédagogique qui est apparu à la fin du XIXe siècle et qui a été mis en pratique dans des établissements scolaires comme l'École des Roches en France. Sa façon de concevoir l'éducation est très différente de la manière traditionnelle : l'enfant est capable de savoir ce qui est bon pour lui et de devenir « *d'une certaine façon, l'éducateur de l'éducateur*[6] ». On pense ici au projet alimentation qui vise à rendre les adolescents acteurs de l'éducation alimentaire de leurs proches, donc entre autres de leurs parents. Il y a ainsi une inversion de l'éducation verticale classique, définie par Durkheim, des parents vers les enfants : les enfants se mettent à éduquer leurs parents. Il s'agit alors d'une éducation ascendante. On permet à l'élève d'avoir un rôle actif dans son éducation : « *reconnu comme une personne apte à fixer elle-même ses fins, l'enfant a essentiellement droit au bonheur*[7] ». Ces modes de pensée auront une influence sur l'orientation que prendra le système scolaire en France, notamment à partir des années 80. La France ratifie en 1990 une convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU qui contraint les États signataires à un contrôle international. Cette mise en avant des droits de l'enfant va de pair avec une revalorisation de l'enfant qui est perçu, notamment dans la famille, comme un être compétent : « *on en appelle à son autonomie, à sa responsabilité, à son intelligence*[8] ». L'usage du terme responsabilité mérite que l'on s'y arrête : il s'agit d'un terme très fréquemment employé par les promoteurs de l'éducation pour la santé, qui cherchent par tous les moyens à responsabiliser les individus, quel que soit leur âge. La psychanalyse s'est elle aussi intéressée à la question de l'enfant, Françoise Dolto en a été la porte-parole médiatique : elle a soutenu l'idée que l'enfant est une personne et qu'adultes et enfants ont la même valeur. D'autres éléments ont joué dans cette mise au centre de l'enfant, comme la publication de travaux de médecins et biologistes prônant la prise en compte des rythmes biologiques de l'enfant. Les discours du SGEN (Syndicat général de l'Éducation nationale), héritier du syndicalisme chrétien ont eux-aussi eu un impact important : « *il est urgent aujourd'hui d'opposer une autre logique, non plus centrée sur les contenus, mais sur*

[5] Bulletin officiel de l'Éducation nationale, numéro spécial n°4, 31 août 1989.
[6] Patrick Rayou, « L'enfant au centre. Un lieu commun "pédagogiquement correct" »,in Derouet Jean-Louis (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p. 248.
[7] *Ibid.*, p. 248.
[8] *Ibid.*, p. 251.

les individus. Partir du jeune en tant que sujet, qui se forme dans une société donnée, qui structure sa personnalité et acquiert ses outils de connaissance au travers d'un processus où il est lui-même acteur[9] ». Le temps libre devient essentiel dans l'éducation des enfants : « *Les enfants sont alors concernés au premier chef et l'intervention dans le temps libre, loin d'être marginale par rapport à celui de la scolarisation devient le cœur de l'intervention éducative*[10] ». Intervenir sur le temps hors scolaire, c'est ce que cherche à faire le projet alimentation qui nous intéresse en donnant les moyens aux adolescents de pouvoir « *choisir de façon responsable la voie qui est celle de l'intérêt général*[11] » et en cherchant à modifier leurs pratiques hors du temps scolaire. Notons encore une fois l'emploi du terme « responsable ». En plaçant l'enfant au centre du système éducatif et en lui reconnaissant un rôle actif dans les processus d'apprentissage, les pouvoirs publics lui confèrent un nouveau statut qui permet de lui donner un rôle d'éducateur dans sa famille. C'est ce rôle qu'investissent les promoteurs du projet qui nous intéresse : le préadolescent doit pouvoir influencer les choix de ses parents en matière d'alimentation. Nous avons vu dans le chapitre précédent que dès le XIXème siècle, les enfants étaient utilisés pour réformer les pratiques familiales, mais ce qui a changé, c'est la façon dont on considère l'enfant messager. Au lieu de lui imprimer des préceptes normatifs qu'il va réciter tel un perroquet dans sa famille, il est vu comme un acteur qui participe à sa propre éducation et à celle de sa famille. Dans les années 1980, l'éducation pour la santé a elle-aussi changé ses méthodes et est passée d'une imposition verticale de messages normatifs (modèle biomédical) à une prise en compte de l'expérience de chacun en le faisant participer à la construction d'un savoir commun (modèle global). La nouvelle place accordée à l'enfant dans le système éducatif ouvre la voie à l'utilisation de ce modèle global à l'école pendant les séances d'éducation à la santé.

1.2 Les préadolescents, messagers capables d'influencer les choix de leurs parents

Le projet alimentation vise à faire endosser aux adolescents un rôle de messager des « bonnes » pratiques alimentaires auprès de leurs parents. Ce projet s'appuie sur la qualité de passeur entre l'école et la famille qu'ils possèdent. Philippe Perrenoud a analysé finement le

[9] *Ibid.*, p. 260.
[10] *Ibid.*, p. 265.
[11] *Ibid.*, p. 266.

rôle de l'enfant comme « *go-between*[12] » entre l'école et sa famille. Il montre que l'enfant n'est pas dupe de ses parents ou de ses enseignants et met au point des stratégies pour servir ses propres intérêts en modifiant les informations qu'il véhicule entre l'école et la famille (ou inversement). « *Go-between, l'enfant conduit ses propres stratégies ; il prend des risques, forme des projets ; il gère des conflits et des alliances ; il discute, il négocie, il décide, à l'instar de n'importe quel adulte*[13]. » Il faut tout de même avoir en tête que les préadolescents ne sont pas toujours de fins stratèges : « *En traitant l'enfant comme un acteur à part entière, la sociologie ne suggère pas qu'il mène constamment des stratégies bien réfléchies et toujours efficaces*[14] ». C'est ce préadolescent *go-between* que nous étudions, dont nous cherchons à comprendre les stratégies : pourquoi tel préadolescent parle du projet à ses parents ? Pourquoi met-il en avant tel aspect du projet plutôt que tel autre ? Quels intérêts cherche-t-il à satisfaire en réinterprétant le projet à sa manière ? Une étude canadienne montre que les enfants peuvent jouer le rôle de prescripteur des messages nutritionnels en vigueur auprès de leurs parents quand ces derniers ne les respectent pas, notamment du fait de leur héritage culturel qui apporte d'autres définitions d'une alimentation bonne pour la santé[15]. Ce rôle de prescripteur que peuvent jouer les enfants ou les adolescents n'est endossé que dans certaines conditions, ce sont elles que nous cherchons à mettre au jour dans cette thèse. C'est un rôle qui est bien connu des services de marketing des entreprises agroalimentaires : il est possible d'utiliser l'enfant pour influencer les achats des parents. Les entreprises ont bien compris qu' « *en s'adressant aux enfants qui ont l'oreille de leurs parents, [elles] ont plus de chance d'influencer ces derniers*[16] ». D'ailleurs, « *la moitié des nouveaux produits alimentaires entrent dans le foyer grâce aux enfants*[17] ». Un projet d'éducation alimentaire est confronté à « *l'enfant consommateur* », qui n'entre pas seul dans la consommation : il est encadré et guidé par les adultes, c'est donc « *l'activité conjointe au sein d'une interaction "enfant – adulte"* [18]» qu'il faut analyser. La famille moderne est davantage à l'écoute des désirs de l'enfant, même si derrière ce terme « famille moderne » se cachent différents types de familles dont les modes

[12] « *passeur* ».
[13] Philippe Perrenoud, « Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message »,in Montandon Cléopâtre and Perrenoud Philippe (dir.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* , 1987, p. 73.
[14] *Ibid.*, p. 73.
[15] Jean-Pierre Poulain, *Dictionnaire des cultures alimentaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012.
[16] Benoît Heilbrunn, « Les pouvoirs de l'enfant consommateur »,in De Singly François (dir.), *Enfants adultes. Vers une égalité de statuts?*, Paris, Universalis, 2004, p. 56.
[17] *Ibid.*, p. 57.
[18] Valérie-Inès De la Ville et Valérie Tartas, « L'activité de consommation enfantine et ses médiateurs »,in De la Ville Valérie-Inès (dir.), *L'enfant consommateur. Variations interdisciplinaires sur l'enfant et le marché*, Paris, Vuibert, 2005, p. 78.

de consommation sont sensiblement différents[19]. « *The extent to which children's views and desires are taken into account also depends on their age and gender as well as family communication styles*[20]. » Ainsi, les désirs ou même les critiques des préadolescents sont écoutés à des degrés divers selon les manières de communiquer des familles. Le rôle de messager que peuvent endosser les préadolescents dépend à la fois de leur perception de ce rôle et de la façon dont il est reçu dans leurs familles. Les messages que les porteurs du projet leur demandent de véhiculer ne sont pas n'importe quels messages, il s'agit de normes en matière d'alimentation. Ces dernières entrent en résonnance avec le rapport qu'entretiennent les préadolescents avec l'alimentation, rapport lié en partie à leur alimentation familiale et notamment à la façon dont leurs parents perçoivent les normes alimentaires. Ces éléments jouent sur la manière dont les préadolescents retraduisent le projet, notamment dans leur famille.

2 Consommations alimentaires et rapport aux normes

Avec l'omniprésence des messages nutritionnels notamment dans les médias (diffusés par l'INPES, guidé par les instructions du PNNS), les consommateurs sont amenés, au moins pour certains d'entre eux, à se poser la question d'une alimentation « saine » et à s'inquiéter du danger que représente une « mauvaise » alimentation pour la santé. Avec ses messages rendus obligatoires dans les publicités alimentaires depuis 2007, le PNNS présente à l'ensemble de la population française des injonctions normatives sur le nombre de fruits et légumes à manger par jour, sur le grignotage, l'activité physique et sur l'équilibre d'un repas : les pouvoirs publics cherchent à contrôler les pratiques des individus – ici sur le plan nutritionnel et physique – pour leur permettre de bénéficier d'une meilleure santé pendant plus longtemps.

Chacun est confronté à la médiatisation de l'obésité et de sa prévention. Cela s'exprime dans les enquêtes faites sur la consommation des Français : que ce soit en entretien ou par questionnaire, il apparaît que les familles font très facilement le lien entre alimentation et

[19] Karin M. Ekström, « Consumer socialization in families »,in Marshall David (dir.), *Understanding children as consumers*, London, SAGE Publications, 2010.

[20] *« Le degré auquel le point de vue et les désirs des enfants sont pris en compte dépend aussi bien de leur âge et de leur genre que des styles familiaux de communication »*
David Marshall et Stephanie O'Donohoe, « Children and food »,in Marshall David (dir.), *Understanding children as consumers*, London, SAGE Publications, 2010, p. 173.

santé et déclarent que la prévention c'est « *avant tout faire attention à ce que l'on mange*[21] ». Ces familles enquêtées sont très enclines à déclarer bien se nourrir, bien nourrir leurs enfants[22], et à réciter les normes en vigueur. Cette préoccupation importante pour la santé rapportée en entretien ou par questionnaire et attribuée à l'ensemble de la population est une généralisation sans doute un peu hâtive d'un sentiment avant tout présent dans les classes moyennes et supérieures.

Si les individus ont en tête les messages transmis par les médias (ou les dispositifs locaux d'éducation pour la santé), les normes nutritionnelles sont plus ou moins mises en œuvre selon certaines caractéristiques propres à chacun. En effet, l'origine sociale des individus joue sur leur rapport à l'alimentation. Ce rapport différencié à l'alimentation peut expliquer une différence d'adhésion aux normes du PNNS qui imposent une certaine façon de concevoir l'alimentation (manger des fruits et légumes par exemple). Un grand nombre d'études – aussi bien françaises qu'anglo-saxonnes – montre que les familles dont les pratiques sont les plus proches des normes du PNNS sont celles issues des classes moyennes et supérieures[23]. Leurs conceptions du corps[24] et de la santé sont en connivence avec celles que présupposent les producteurs de ces normes, et ces familles ont les possibilités financières et culturelles pour les mettre en œuvre, bien que l'aspect financier soit minoré par certaines études : « *L'éducation [le niveau d'études] exercerait un rôle décisif dans la connaissance et l'application de l'information nutritionnelle, alors que l'existence d'une relation directe avec le revenu paraît beaucoup plus faible*[25] ». Donc il s'agirait davantage d'un éthos de classe que d'une variation de ressources financières. C'est ce qu'avait montré Maurice Halbwachs à

[21] Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, *Du discours nutritionnel aux représentations de l'alimentation* Paris, CREDOC, 2008.
[22] Aurélie Maurice, « "Chacun son fruit" : une action de santé publique confrontée à la réalité sociale de familles populaires ». *Colloque international Alimentation, cultures enfantines et éducation*, Angoulême, Actes en ligne, 2010.
[23] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.* Wendy Wills, Kathryn Backett-Milburn, Mei-Li Roberts et Julia Lawton, « The framing of social class distinctions through family food and eating practices », *The Sociological Review*, vol. 59, N° 4, 2011. K. C. Backett-Milburn, W. J. Wills, M. L. Roberts et J. Lawton, « Food, eating and taste: Parents' perspectives on the making of the middle class teenager », *Social Science & Medicine*, vol. 71, N° 7, 2010a.
[24] Luc Boltanski, « Les usages sociaux du corps », *op. cit.*
[25] France Caillavet, Nicole Darmon, Anne Lhuissier et Faustine Régnier, « L'alimentation des populations défavorisées en France : synthèse des travaux dans les domaines économique, sociologique et nutritionnel »,in *Les travaux de l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Social 2005-2006*, Paris, la Documentation française, 2006, p. 285.

propos des classes populaires : *« en matière de consommation, les différences de classe l'emportent sur les écarts de revenu*[26] ».

Cependant, les pratiques des familles populaires évoluent avec le contexte d'anxiété généralisée autour de la prise de poids et des messages nutritionnels ambiants[27], comme semble l'indiquer le fait que 75% de la population française âgée de 15 à 75 ans déclare « la santé » comme premier facteur influençant la composition de leurs menus[28]. Cela étant, « la santé » ne recouvre pas évidemment la même conception pour tous les enquêtés: au niveau des consommations, on observe une augmentation de la consommation de fruits et légumes avec l'augmentation des revenus[29]. On peut parler d'une homogénéisation des discours normatifs pesant sur l'alimentation, notamment avec la naissance du PNNS en 2001 (cf chapitre 1), qui coexisterait avec la persistance de normes ou tout simplement d'habitudes individuelles, familiales et culturelles.

Selon les contextes dans lesquels ils se trouvent (cours formel, cantine, rue, etc.), les préadolescents sont confrontés à plusieurs registres de normes[30] : celui du groupe de pairs, du PNNS, ou bien encore de leur milieu familial. Ils sont en permanence au carrefour de normes considérées comme contradictoires : bien manger ou manger bien[31], se faire plaisir ou penser à sa santé, sa ligne ou son image. Les parents sont eux aussi pris dans une situation complexe : comment réussir à faire avaler des légumes à des enfants qui n'en veulent pas ? Ayant, pour la plupart, les messages du PNNS à l'esprit, les parents se trouvent face à un dilemme : fournir à leurs enfants les aliments que ces derniers désirent, ou les contraindre à manger des aliments qu'ils réprouvent, pour s'assurer qu'ils tendent vers le « bien-être » que promet la nutrition. Certains parents peuvent culpabiliser lorsqu'ils ont l'impression de ne pas

[26] Christian Baudelot et Roger Establet, *Maurice Halbwachs. Consommation et société*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, p. 26.
[27] C'est ce que relève Claude Fischler, de façon assez théorique dans Claude Fischler, *L'Homnivore. Le goût, la cuisine et le corps., op. cit.*
[28] Hélène Escalon, Claire Bossard et François Beck (dir.), *Baromètre santé nutrition 2008*.Saint-Denis, France, Institut national de prévention et d'éducation pour la santé, 2009. p. 84.
[29] *Ibid*, p. 282.
[30] C'est également le cas des mères de jeunes enfants qu'étudie Séverine Gojard dans son ouvrage Séverine Gojard, *Le métier de mère*, Paris, La Dispute, 2010. Ces mères sont confrontées à une pluralité de normes concernant les soins à apporter aux nourrissons, souvent contradictoires et provenant de multiples prescripteurs. L'enquête qualitative AlimAdos apporte des éléments de réponse sur la façon dont les adolescents s'approprient les différentes normes alimentaires auxquelles ils sont soumis. Voir Nicoletta Diasio, Annie Hubert et Véronique Pardo (dir.), *Alimentations Adolescentes en France*.Paris, 2009.
[31] Yaëlle Amsellem-Mainguy, « Bien manger, manger bien. Les jeunes et leur alimentation », *Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse*, N° 7, 2012.

suivre suffisamment bien les préceptes du PNNS, du fait de la forte moralisation[32] des comportements alimentaires et de leur médicalisation. « Être une bonne mère » signifie bien nourrir ses enfants, et, implicitement, ne pas les rendre obèses[33], inquiétude que ressentent davantage un certain type de parents, proches des normes nutritionnelles en vigueur.

2.1 Les aspects sociaux de l'acte alimentaire

Souffrant par le passé du manque[34], de la privation, les « pauvres » subissent de nos jours l'excès de nourriture et l'insuffisance d'activité physique liée au chômage et à la désindustrialisation : les obèses se comptent surtout parmi les fractions défavorisées de la population, en tous les cas dans les pays développés[35]. L'alimentation est également impliquée dans certains cancers, certaines allergies et dans des problèmes liés à certains contaminants (pesticides, additifs,…). L'obésité n'est donc pas la seule « maladie » liée à une « mauvaise » alimentation, elle est d'ailleurs avant tout un simple facteur de risque pour d'autres pathologies : diabète, hypertension artérielle, etc. Néanmoins, cette forte prévalence de l'obésité en milieu populaire est due, selon beaucoup de spécialistes, à une alimentation de qualité inférieure : « *the "poor diets of the poor" are substantially responsible for the persistence of health inequalities*[36] ». Il apparaît que nutritionnellement parlant, l'alimentation des catégories populaires serait plus « mauvaise » : plus de produits gras et sucrés, moins de fruits et légumes. En effet, « *de nombreuses études soulignent […] l'emploi important de produits qualifiés de type "Mcdo" tels que les plats cuisinés, les frites, les pizzas, les hamburgers ou les poissons panés*[37] ». Ainsi, des campagnes d'éducation alimentaire cherchent à améliorer les habitudes alimentaires de cette fraction de la population. L'objectif est clairement énoncé dans le PNNS 3, c'est même l'axe stratégique numéro 1 du programme (cf chapitre 1).

---

[32] « *La moralisation des normes de puériculture constitue un élément non négligeable de leur imposition* » : Séverine Gojard, « Les soins aux jeunes enfants, entre normes de puériculture et normes familiales. Une étude de cas », *French Politics, Culture and Society*, vol. 17, N° 3-4, 1999, p. 137.

[33] Delphine Keppens, « Réappropriations et transmissions familiales des discours médicaux sur l'alimentation des enfants. Analyse comparative obésité et diabète de type I »,in Depecker Thomas, Lhuissier Anne and Maurice Aurélie (dir.), *La juste mesure. Une sociologie historique des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes - Presses Universitaires François-Rabelais, 2013.

[34] John Germov et Pat Crotty, « Food and Class »,in Germov John and Williams Lauren K. (dir.), *A sociology of food and nutrition. The social appetite*, Melbourne, Oxford University Press, 2004, p. 242.

[35] Jean-Pierre Poulain, *Sociologie de l'obésité*, *op. cit.*, p. 86.

[36] « *la "médiocre alimentation des pauvres" est substantiellement responsable de la persistance des inégalités de santé* », Germov John et Williams Lauren K., *op. cit.*, p. 243.

[37] France Caillavet, Nicole Darmon, Anne Lhuissier et Faustine Régnier, « L'alimentation des populations défavorisées en France : synthèse des travaux dans les domaines économique, sociologique et nutritionnel », *op. cit.*, p. 292.

Dans les années 1980, plusieurs sociologues se sont intéressés à la différenciation sociale des consommations alimentaires : il s'agit notamment de Pierre Bourdieu[38] et de Claude et Christiane Grignon[39]. Ils montrent que les individus des classes supérieures cherchent à se distinguer des autres en consommant des aliments plus chers et plus « *raffinés*[40] » comme le poisson ou les fruits et légumes. De leur côté, les membres des classes populaires préfèrent des aliments plus « *nourrissants* » et « *fortifiants* » comme « *les pâtes, les pommes de terre, les soupes, les graisses, la charcuterie, les ragoûts*[41] ».

Au niveau international, la question de la différenciation sociale des comportements alimentaires a également été étudiée : John Germov et Lauren William, deux sociologues australiens, y consacrent un chapitre dans leur manuel de sociologie de l'alimentation[42], chapitre intitulé « Food and Class ». Une partie du chapitre est consacrée à Bourdieu et à ses théories sur le capital culturel et l'habitus. Bourdieu est un sociologue qui influence beaucoup les travaux internationaux sur la question des classes sociales. Germov et Crotty concluent en ces termes : « *Food habits are one of the most prominent examples of social differenciation in the form of class distinction*[43] ». En Angleterre, Alan Warde s'intéresse également aux consommations et considère quatre thèses, dont la dernière est dans la lignée de Bourdieu : « *The fourth thesis, then, maintains that there remains very significant structural differentiation in eating behaviour, indicating its social embeddedness and its social regulation, and which is primarly manifest as hierarchical class difference*[44] ». Toutes ces études appuient une idée importante défendue dans cette thèse : les familles ont des consommations alimentaires socialement différenciées. Dans le même pays, des études sont menées sur les pratiques alimentaires des adolescents en comparant des adolescents de classes moyennes et de classes populaires. Ces études nous intéressent particulièrement puisqu'elles

[38] Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de minuit, 1979.
[39] Claude Grignon et Christiane Grignon, « Alimentation et stratification sociale », *Cahiers de Nutrition et Diétitique*, vol. XVI, N° 4, 1981. Claude Grignon et Christiane Grignon, « Styles d'alimentation et goûts populaires », *Revue française de sociologie*, vol. 21, N° 4, 1980.
[40] Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, *op. cit.*, p. 207.
[41] Luc Boltanski, « Les usages sociaux du corps », *op. cit.*, p. 219-220.
[42] John Germov et Lauren K. Williams (dir.), *A sociology of food & nutrition. The social appetite*.Melbourne, Oxford University Press, 2004.
[43] « *Les pratiques alimentaires sont un des exemples les plus probants de différenciation sociale sous la forme d'une distinction sociale* »
John Germov et Pat Crotty, « Food and Class », *op. cit.*, p. 256.
[44]« *La quatrième thèse maintient qu'il reste de très significatives différenciations structurelles dans les comportements alimentaires, ce qui indique leur enracinement social et leur régulation sociale, qui est avant tout manifeste comme différence hiérarchique de classe.* »
Alan Warde, *Consumption, Food and Taste*, London, SAGE, 1997, p. 41.

croisent trois thématiques de notre thèse : les adolescents, l'alimentation et les classes sociales. Kathryn Backett-Milburn et Wendy Wills sont en tête de file de ces enquêtes. Elles montrent que les parents appartenant aux classes moyennes sont beaucoup plus stricts en matière d'alimentation avec leurs enfants que les parents de milieux défavorisés, qui se sentent plus désarmés face aux demandes et aux comportements de leurs adolescents[45]. Ces sociologues s'appuient elles aussi sur Bourdieu pour dire que les familles de milieu aisé cherchent à se distinguer des autres par leurs choix en matière d'alimentation[46]. D'autres chercheurs, anglais eux-aussi, montrent que le repas est un moment très important, il le qualifient de « *resonant symbol of family life*[47] ». Leurs travaux sont publiés, entre autres, dans un ouvrage collectif, *Changing Families, Changing Food*. Une autre recherche menée par James, Penny Curtis et Katie Ellis montre qu'un « vrai » repas est, pour les enfants, un moment où toute la famille est réunie: « *a meal that parents and children eat together*[48] ». Dans des études s'intéressant à la différenciation sociale des familles, comme celle que l'on a déjà cité de Backett-Milburn et Wills, le repas devient un moyen de montrer que l'on a un « *taste of health* », que l'on est une « *healthy family*[49] » que l'on mange comme il faut, ce qu'il faut, et donc de se distinguer des familles plus populaires pour qui le repas n'a pas cette dimension. Nicolas Herpin montre également que le repas convivial est davantage le fait des catégories supérieures : « *c'est dans les catégories supérieures que le repas du soir se rapproche de la convivialité familiale*[50] ».

Les études qui s'intéressent aux comportements alimentaires sont souvent centrées sur les adultes. Peu de travaux concernent les préadolescents, il y a ceux de Wills et son équipe en

[45] K. Backett-Milburn, W. Wills, M. L. Roberts et J. Lawton, « Food and family practices: teenagers, eating and domestic life in differing socio-economic circumstances », *Childrens Geographies*, vol. 8, N° 3, 2010b, p. 312.
[46] K. C. Backett-Milburn, W. J. Wills, M. L. Roberts et J. Lawton, « Food, eating and taste: Parents' perspectives on the making of the middle class teenager », *op. cit.*, p. 1317.
[47] « *symbole fort de la vie de famille* »
Alan Metcalfe, Caroline Dryden, Maxine Johnson, Jenny Owen et Geraldine Shipton, « Fathers, Food and Family Life »,in Jackson Peter (dir.), *Changing Families, Changing Food*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009, p. 113.
[48] « *un repas que parents et enfants partagent ensemble* »
Allison James, Penny Curtis et Katie Ellis, « Negotiating Family; Negotiating Food: Children as Family Participants? »,in James Allison, Kjorholt Anne Trine and Tingstad Vebjorg (dir.), *Children, food and identity in everyday life*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009, p. 40.
[49] « *attitude favorable à la santé* », « *famille en bonne santé* »
K. C. Backett-Milburn, W. J. Wills, M. L. Roberts et J. Lawton, « Food, eating and taste: Parents' perspectives on the making of the middle class teenager », *op. cit.*, p. 1318..
[50] Nicolas Herpin, « Le repas comme institution. Compte rendu d'une enquête exploratoire », *Revue française de sociologie*, vol. 29, N° 3, 1988, p. 520.

Angleterre (qui restent très centrés sur la famille) et en France, ceux de Louis Mathiot[51], d'Anne Dupuy[52], et surtout ceux de Diasio (*et al*) en France – avec le projet AlimAdos, sur lequel nous allons revenir. La différenciation sociale des comportements alimentaires s'applique-t-elle telle quelle aux préadolescents ? Cela signifierait par exemple que les préadolescents de milieux populaires sont davantage attirés par les produits gras et sucrés que les autres. Mathiot montre dans sa thèse que les pratiques alimentaires de distinction observées dans la population adulte peuvent être transposées chez les enfants en pratiques distinctives selon les âges[53]. De leur côté, l'équipe de chercheurs britanniques a observé une certaine indépendance des préadolescents dans leurs choix alimentaires : « *young teenagers will attempt to differentiate their tastes from other family members in order to forge distinct identities*[54] ». Peut-on tout de même constater une transmission des « habitus » des parents aux enfants ? Ou bien d'autres éléments entrent-ils en ligne de compte, comme l'influence du groupe de pairs ? L'équipe anglaise considère que dans les familles des classes moyennes, l'habitus des parents prend le dessus : « *middle-class teenagers' practices and perception are firmly embedded according to the family habitus*. *Children's consumption practices, even when outside the home, are relational to those of the family*[55] ». Rares sont les travaux français portant sur ces questions, cette thèse constitue donc un apport original à ce sujet.

Les consommations alimentaires des familles apparaissent comme socialement différenciées, à l'heure actuelle mais aussi par le passé. Les pratiques alimentaires des préadolescents semblent assez fortement influencées par celles de leur famille, bien qu'ils puissent chercher à s'en distinguer pour forger leur identité. On peut ainsi faire l'hypothèse d'une structuration sociale des pratiques alimentaires des préadolescents. Néanmoins,

---

[51] Louis Mathiot, « La fête et ses jeux avec la nourriture, des usages transgressifs sous contrôle », *Revue des Sciences Sociales*, N° 45, 2011.

[52] Anne Dupuy, *Plaisirs alimentaires. Socialisation des enfants et des adolescents*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes - Presses Universitaires François-Rabelais, 2013.

[53] Louis Mathiot, « L'alimentation des enfants: un observatoire des cultures enfantines et des rapports intergénérationnels », thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 2012, p. 305.

[54] « *Les jeunes adolescents vont tenter de différencier leurs goûts de ceux des autres membres de la famille dans le but de se forger des identités distinctes* »
W. Wills, K. Backett-Milburn, S. Gregory et J. Lawton, « 'If the food looks dodgy I dinnae eat it': Teenagers' accounts of food and eating practices in socio-economically disadvantaged families », *Sociological Research Online*, vol. 13, N° 1-2, 2008, p. 25.

[55] « *Les pratiques et représentations des adolescents de classe moyenne sont fermement enracinnées dans l'habitus familial. Les pratiques alimentaires des enfants, même quand ils sont hors de chez eux, sont liées à celles de leur famille* ».
Wendy Wills, Kathryn Backett-Milburn, Julia Lawton et Mei-Li Roberts, « Consuming Fast Food: The Perceptions and Practices of Middle-Class Young Teenagers »,in James Allison, Kjorholt Anne Trine and Tingstad Vebjorg (dir.), *Children, food and identity in everyday life*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009, p. 62.

l'importance du groupe de pairs et la nécessite d'un conformisme à la culture adolescente peut complexifier le rapport à l'alimentation des préadolescents. En prenant le point de vue des préadolescents, nous allons tenter d'analyser finement les divers éléments influençant leurs comportements alimentaires et plus particulièrement leur rapport au projet alimentation. Intéressons-nous pour l'instant à la façon dont les normes alimentaires sont reçues et réinterprétées par les différents groupes sociaux.

2.2 Une réception socialement différenciée des normes alimentaires

Comme il a été dit en supra, la situation actuelle est telle que les individus, quels qu'ils soient (quelle que soit leur origine sociale, leur âge, leur genre) sont baignés dans un univers normatif très puissant concernant l'alimentation, mais qu'ils se réapproprient différemment selon leurs caractéristiques. Les études montrant que les normes alimentaires sont perçues différemment selon l'origine sociale portent presque exclusivement sur des populations adultes, en tous les cas pour les études françaises (à l'étranger, il y a notamment les travaux de Backett-Milburn et Wills qui apportent quelques éléments sur les adolescents).

La question de la réception des normes alimentaires est traitée par Régnier et Ana Masullo qui démontrent « *le maintien d'une forte hiérarchie sociale, opposant les catégories aisées aux catégories modestes*[56] ». Grâce à l'étude de 85 entretiens, Régnier et Masullo distinguent quatre groupes sociaux réagissant différemment aux normes alimentaires ambiantes[57]. Un premier groupe est constitué des catégories supérieures (cadres, membres des professions intellectuelles supérieures et une bonne partie des professions intermédiaires de l'enquête). Ce groupe est complètement réceptif aux normes alimentaires et les met en pratique : leurs goûts semblent donc spontanément rattachés à ce qui est bon pour la santé, ils ont bien intégré les normes. Le deuxième groupe est constitué du reste des personnes de professions intermédiaires et de certaines « *employées ou inactives en trajectoire d'ascension sociale* ». Elles témoignent d'une grande docilité aux normes en vigueur, et si leurs pratiques ne correspondent pas à ces normes, elles ressentent une forme de culpabilité. « *Le troisième groupe rassemble les membres des catégories modestes et populaires* », dans ce groupe, les individus expriment une certaine distance à l'égard des normes : leurs goûts en sont éloignés,

[56] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*, p. 759.
[57] *Ibid.*, p. 752-753.

ils n'hésitent pas à dire que ce qu'ils aiment c'est la nourriture « *bonne au goût*[58] ». Leurs enfants ne doivent manquer de rien : il y a une « *polarisation de l'attention collective sur un souci primordial : que les enfants aient à manger*[59] », et doivent pouvoir apprécier ce qui leur est servi : la « *fonction nourricière de la mère*[60] » est centrale dans ces milieux. Le quatrième groupe contient les femmes les plus précaires de l'enquête, il est assez proche du groupe précédent, avec le même souci « *d'avoir de quoi nourrir les enfants* », encore plus présent. Ce groupe révèle une profonde indifférence aux normes alimentaires : elles ne sont pas mentionnées en entretien. « *Interrogées sur leurs goûts, ces femmes n'évoquent pas leurs préférences propres, mais mentionnent les obligations qui sont les leurs, en particulier celles liées à l'approvisionnement et à la préparation des repas, et leur souci de se conformer aux goûts des enfants*[61] ». Régnier montre également que les familles de catégories supérieures ont une vision préventive de la santé, elles sont donc sensibles aux campagnes de prévention de la santé, puisque celles-ci coïncident avec leurs représentations de leur corps et de leur santé. De plus, « *l'intérêt porté à la minceur croît avec la hiérarchie sociale*[62] » et est d'autant plus intense que la personne est intégrée socialement et a un réseau de sociabilité important. Par exemple, une femme employée qui côtoie des membres des classes moyennes aura un rapport à son corps plus proche de celui des catégories supérieures qu'une femme ouvrière ou inactive. Les groupes sociaux ne sont donc pas hermétiques[63]. Les familles de milieu modeste ont souvent une vision curative de la santé : pour elles, la santé est l'opposé de la maladie, et elles ne s'occuperont de se soigner, de faire attention à elles, que si elles sont malades – ou obèses dans le cas qui nous intéresse. La borne inférieure du surpoids est beaucoup plus élevée chez ces personnes, qui ne considèreront leur enfant comme trop gros que si sa santé est altérée (diabète, hypercholestérolémie,…). Le corps est vu en milieu populaire avant tout comme un outil de travail, ses membres ont avec lui un rapport instrumental (cf Boltanski[64]), alors qu'en milieu aisé, le corps est avant tout une devanture, qui se doit de refléter positivement sa propre personne, il doit donc être esthétique, mince et permettre la distinction

[58] *Ibid.*, p. 756.
[59] Olivier Schwartz, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, Quadrige / PUF, 1990, p. 144.
[60] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*, p. 759.
[61] *Ibid.*, p. 754.
[62] *Ibid.*, p. 760.
[63] Olivier Schwartz soutient l'idée dans son HDR d'une « *porosité* » entre les groupes sociaux. Par exemple, certaines franges des classes populaires, du fait notamment de leurs emplois, sont en contact avec d'autres franges de la population ou avec une certaine forme de culture légitime. Olivier Schwartz, « La notion de "classes populaires" », mémoire d'HDR, HDR en sociologie, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 1998.
[64] Luc Boltanski, « Les usages sociaux du corps », *op. cit.*, p. 219.

avec celui des dominés. « *À travers la corpulence est lue la position sociale : l'obésité vient agir comme un marqueur social*[65] ». Les individus des classes moyennes et supérieures ont donc une vision de leur corps et de leur santé beaucoup plus proches de l'idéal de l'*homo medicus*, constamment préoccupé par sa santé : ces individus ont par conséquent beaucoup plus de facilité à mettre en pratique les recommandations émanant des pouvoirs publics. Ceci est visible avec les campagnes anti-tabac, comme cela a été évoqué dans le premier chapitre, elles ont été bien plus efficaces chez les cadres que chez les ouvriers, et ont contribué à creuser les écarts de consommation[66]. « *Le sommeil de l'homo medicus serait particulièrement profond en bas de l'échelle sociale*[67] ». Est-ce que l'on retrouve la même disparité chez les préadolescents ? Les préadolescents de milieux populaires seraient-ils plus difficilement transformables en *homo medicus* que ceux des classes moyennes ?

En Australie, John Coveney a mené une étude assez similaire à celle de Régnier, qualitative, sur les différences socio-économiques concernant les connaissances de base des parents sur l'alimentation et la santé. Il apparaît que les parents du quartier défavorisé utilisent rarement des termes nutritionnels et sont plus enclins à parler de l'apparence extérieure de leurs enfants quand ils sont interrogés sur les habitudes alimentaires de leur progéniture : s'ils grandissent bien, sont heureux et ne présentent pas de signes de maladies, cela signifie qu'ils mangent bien. Alors que les familles interrogées dans la zone plus favorisée sont beaucoup plus proches des idées et des concepts utilisés par les professionnels de santé. Le sociologue australien retrouve les mêmes conceptions du corps que Boltanski pour les classes populaires : « *body as a machine and […] see food as a fuel for that machine*[68] », et pour les classes moyennes : « *distinguish themselves by preferring to see the body as an aesthetic, cultural form, and see food as a matter of good taste and style*[69] ». Les politiques d'éducation alimentaire ne devraient-elles pas mieux s'adapter à la façon de concevoir la santé des populations qu'elles ciblent, pour faire vraiment sens pour elles ? « *There needs to be a recognition that different forms of knowledge co-exist, and that lay knowledge has a logic, a*

[65] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*, p. 764.
[66] Patrick Peretti-Watel et Jean-Paul Moatti, *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*, *op. cit.*, p. 63.
[67] *Ibid.*, p. 65.
[68] « *le corps comme une machine et […] voient les aliments comme des carburants pour cette machine* »
John Coveney, « A qualitative study exploring socio-economic differences in parental lay knowledge of food and health: implications for public health nutrition », *Public Health Nutrition*, vol. 8, N° 3, 2007, p. 294.
[69] « *se distinguer en préférant voir leur corps comme un miroir esthétique et culturel et en voyant les aliments comme un marqueur de bon goût et de style* »

rationality and a sense-making basis, and is an important starting point for health improvement[70] ».

Thomas Depecker montre à l'aide d'une enquête par entretien et questionnaire[71], que les individus des classes populaires voient la « diététique » comme un remède permettant de perdre du poids quand on en a trop pris, alors que les individus des classes moyennes et supérieures la voient comme un mode de vie, un effort continu permettant de remplacer les médicaments et de vivre plus sainement. Selon ce sociologue, les membres des classes populaires ne sont pas insensibles aux messages de santé, mais ils les interprètent différemment : ils les voient comme des moyens de maigrir, et pas comme des messages préventifs permettant de garder une bonne santé. Pour Régnier, ces recommandations nutritionnelles sont presque uniquement associées à un régime « *strict et limité dans le temps, qui doit avoir des effets rapidement*[72] » et « *la prescription ne vaut que pour celui qui a un problème de poids*[73] ». Respecter les normes dominantes dans une société est un bon moyen de s'y intégrer. « *Le désir de minceur relève du désir d'être conforme à une norme partagée de corpulence*[74]. » Ainsi, nous supposons que les familles enquêtées ont un rapport socialement différencié aux normes nutritionnelles et se les approprient différemment. Faire un régime n'a pas le même sens dans tous les milieux sociaux[75].

L'ensemble de ces études révèle bien toutes les difficultés auxquelles sont confrontés les pouvoirs publics qui cherchent à modifier les comportements alimentaires des personnes des classes populaires, les plus touchées par l'obésité et ses conséquences sur la santé. Ces campagnes d'éducation alimentaire doivent être adaptées au public visé et doivent prendre en compte la connaissance que l'on a sur les logiques propres à ces milieux, au risque d'être contre-productives. Ce qui est sans doute dans une certaine mesure le cas pour la campagne

---

[70] « *Il est nécessaire de reconnaître que différentes formes de connaissances coexistent, et que les savoirs profanes ont une logique, une rationalité et sont génératrices de sens, et qu'ils sont un point de départ important pour les politiques de santé publiques* »
John Coveney, « A qualitative study exploring socio-economic differences in parental lay knowledge of food and health: implications for public health nutrition », *op. cit.*, p. 296.

[71] Thomas Depecker, « Les cultures somatiques: usages du corps et diététique », *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, vol. 91, N° 2, 2010.

[72] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Le régime entre santé et esthétique? Significations, parcours et mise en oeuvre du régime alimentaire », *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, vol. 91, N° 2, 2010, p. 192. Cf également Anne Lhuissier, « Education alimentaire en milieu populaire: des normes en concurrence », *Journal des anthropologues*, N° 106-107, 2006, p. 6-7.

[73] *Ibidem*.

[74] *Ibid.*, p. 199.

[75] Anne Lhuissier, « The Weight-loss Practices of Working Class Women in France », *Food, Culture and Society: An International Journal of MultidisciplinaryResearch*, vol. 15, N° 4, 2012.

médiatique « Pour votre santé », qui peut être vécue comme une offense par certains membres des classes populaires, qui se sentent pointés du doigt et culpabilisés[76].

Les campagnes d'éducation alimentaire peuvent être vues comme une tentative d'acculturer les membres des classes populaires aux conduites de vie des membres des classes moyennes et supérieures. C'est ce que dit Boltanski dans les années 1970 : « *L'école doit réaliser "l'acculturation" des classes populaires aux valeurs et aux fins des classes moyennes*[77] ». Ce sociologue montre également dans cet ouvrage (*Prime éducation et morale de classe*) qu'il y a une diffusion des normes – dans le cas qu'il étudie, de puériculture – du haut vers le bas de l'échelle sociale : « *C'est bien, en effet, des classes supérieures, seules créatrices de catégories de pensée et de règles d'action, aux classes populaires, que se diffusent les savoirs médicaux et les règles d'élevage*[78] ». Mais le savoir populaire résiste, entre autres du fait de l'inégalité dans le niveau d'instruction entre les deux extrémités de l'échelle. Plusieurs décennies après, l'analyse de Régnier sur les goûts vient nuancer cette diffusion verticale : « *on assisterait désormais à une polarisation des goûts, les clivages sociaux se marquant aujourd'hui par des choix différents et rendant le processus de diffusion verticale de moins en moins opérant*[79] ».

Avec les campagnes d'éducation alimentaire diffusées dans les médias, leurs promoteurs semblent penser qu'il suffit d'informer la population sur les risques qu'elle encourt pour sa santé en adoptant tel comportement pour la conduire à le modifier. Ces promoteurs supposent un individu conscient de ses choix[80] et libre de les modifier une fois qu'on lui a donné les clés pour le faire. En créant des « consommateurs avertis », responsables de leurs choix, en toute connaissance de cause, les entreprises d'éducation pour la santé pensent pouvoir modifier durablement les comportements. Elles postulent un *homo medicus*[81] sur le modèle de l'*homo œconomicus*, sujet que nous avons abordé dans le chapitre 1. Mais l'on voit bien, à travers les multiples enquêtes sociologiques sur les goûts et les consommations, que les individus sont influencés par toute une série de facteurs qui font qu'ils ne sont pas complètement libres dans leur choix. Jusqu'à présent, les déterminants abordés sont liés en grande partie à l'origine

[76] Aurélie Maurice, « "Chacun son fruit" : une action de santé publique confrontée à la réalité sociale de familles populaires », *op. cit.*
[77] Luc Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*, *op. cit.*, p. 29.
[78] *Ibid.*, p. 83.
[79] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*, p. 767.
[80] Deborah Lupton, *The Imperative of Health: Public Health and the Regulated Body*, Londres, Sage, 1995, Patrick Peretti-Watel et Jean-Paul Moatti, *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*, *op. cit.*
[81] Défini par Pinell dans Patrice Pinell, *Naissance d'un fléau. Histoire de la lutte contre le cancer en France, 1890-1940*, *op. cit.*

sociale des individus d'âge adulte, mais dans cette thèse, nous étudierons dans le détail d'autres éléments ayant un rôle dans les conduites des préadolescents, tels le groupe de pairs, le contexte, mais aussi la famille, dans toute sa complexité. La question de l'âge de nos enquêtés est cruciale pour analyser leur rapport à l'alimentation et plus précisément au projet alimentation. Les enjeux propres à cette classe d'âge – celle des préadolescents – font qu'ils reçoivent et réinterprètent le projet alimentation d'une façon spécifique. Comment s'approprient-ils, à leur niveau, ce rôle d'*homo medicus,* construit pour des individus ayant atteint l'âge adulte ? Nous chercherons à comprendre comment les préadolescents peuvent se construire – ou pas – comme des acteurs de leurs choix en matière d'alimentation dans le contexte quotidien du collège et de leur famille, en les supposant ainsi influencés par une pluralité d'agents socialisateurs : nous les considérons comme des acteurs pluriels.

3 Un préadolescent acteur pluriel

L'objet, ou plutôt le sujet de cette thèse est le préadolescent. Nous cherchons à entrer dans sa vie quotidienne pour en comprendre les logiques, pour saisir les différents éléments qui influencent ses comportements et ses discours. Sur quels concepts s'appuie-t-on dans cette thèse pour le définir ? Ce préadolescent que les promoteurs de l'action étudiée cherchent à transformer en *homo medicus* est un acteur, mais pas un acteur entièrement libre dans ses faits et gestes. C'est un acteur pluriel, influencé par toute une série d'éléments, dont en premier lieu la socialisation familiale, qui fait de lui un acteur différencié socialement. Cette thèse s'intéresse à un préadolescent considéré comme acteur pluriel, désigné comme cible des pouvoirs publics, ces derniers souhaitant en faire un *homo medicus,* acteur dans les choix alimentaires de sa famille.

3.1 La sociologie de l'enfance et l'enfant acteur à part entière

Le regard porté sur l'enfant par la sociologie mais aussi par la société dans son ensemble a évolué au cours du XXe siècle, comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 1 et au début de ce chapitre. L'enfant n'est plus vu comme un être passif, une cire molle qui reçoit l'éducation qu'on lui donne sans agir ni réagir. Au contraire, il est perçu par la récente sociologie de l'enfance comme un être doué d'*agency*, capable d'agir sur son environnement

et sur lui-même : un être à prendre au sérieux. L'enfant devient alors le centre de l'attention de certains sociologues, qui se placent de son point de vue pour comprendre ses logiques propres, différentes de celles des adultes. Pour donner un exemple de cette démarche de prise en considération du point de vue de l'enfant, on peut citer un ouvrage édifiant à ce sujet, qui est celui de Myra Bluebond-Langner : *The Private Worlds of Dying Children*[82], dans lequel elle étudie comment des enfants atteints de leucémie, dont les jours sont comptés, mettent au point toute une stratégie pour laisser croire à leurs parents qu'ils n'ont pas compris qu'ils allaient mourir. Cette stratégie consiste à « jouer le jeu », c'est-à-dire permettre à tout le monde de rester dans son rôle : les parents dans leur rôle de protecteurs cachant la vérité à leurs enfants trop jeunes pour l'apprendre, les enfants dans leurs rôles d' « idiots culturels » ne comprenant pas ce qui leur arrive. Ces enfants ne peuvent parler de leur mort imminente qu'avec leurs pairs : d'autres enfants atteints de leucémie. Bluebond-Langner a mené cette enquête par observation participante dans un hôpital. Ce n'est que par une longue ethnographie qu'elle a pu déceler ces stratégies enfantines.

> « *Les points suivants peuvent être établis à propos des enfants, basés sur cette recherche : Ce sont des créatures de bonne volonté et ayant des objectifs, qui possèdent un self ; ils interprètent leur comportement et agissent sur la base de leurs interprétations ; Ils interprètent leur propre image d'eux-mêmes ; […] Quel que soit le sens que les enfants attachent à eux-mêmes, à autrui et aux objets, leurs comportements varient en fonction des contextes physiques sociaux et temporels dans lesquels ils se trouvent*[83]. »

L'importance du contexte « *physique, social et temporel* » dans lequel a lieu l'interaction a été relevée par Myra Bluebond-Langner et constitue dans cette thèse un élément central dans l'analyse des stratégies des préadolescents. Par la compréhension des logiques enfantines, la sociologue montre bien que les enfants peuvent s'approprier des connaissances – par exemple celle qui consiste à savoir qu'il n'est pas possible de parler avec les adultes de leur mort prochaine – et les utiliser pour intervenir sur leur environnement. Ils sont donc complètement conscients de ce qu'ils font et de pourquoi ils le font : ils ont réussi à interpréter les comportements de leurs parents et des personnels de santé pour comprendre comment se comporter pour maintenir l'ordre social de la situation. Les enfants se construisent donc leur propre monde, insaisissable par les adultes, dans lequel on ne peut entrer que par une longue ethnographie. « *Monde constitué par une intelligence du social, qui se forge au détour des*

[82] Myra Bluebond-Langner, *The Private Worlds of Dying Children*, Princeton, Princeton University Press, 1978.
[83] Régine Sirota, « "L'enfant en tant qu'acteur, présentation et traduction", premier chapitre de The Private Worlds of Dying Children de Myra Bluebond-Langner, Princeton University Press 1978 », *Corps*, N° 11, 2013.

attributions de sens, interprétations et réinterprétations qu'opèrent en permanence les enfants pour diriger leur action[84]. » Cette thèse cherche elle aussi à comprendre le sens que donnent les enfants – les préadolescents – à une situation particulière : celle de l'école, et plus précisément de la classe, en utilisant elle aussi une méthode ethnographique sur un temps long.

Les enfants seraient ainsi des acteurs ayant leurs logiques propres, parfois insaisissables pour les adultes. Les sociologues de l'enfance définissent cet enfant comme un « *acteur social*[85] » ou un « *acteur à part entière*[86] ». L'enfance est vue comme une « *construction sociale variable selon les contextes socio-historiques*[87] ».

Plusieurs études anglo-saxonnes ont appréhendé les enfants comme des acteurs dans les décisions en matière d'alimentation de leurs familles. Curtis *et al* ont montré que concernant les collations, les enfants ont un degré de liberté plus ou moins important selon les familles pour choisir les aliments qu'ils mangent[88]. Ces chercheurs ont mis au jour des négociations qui ont lieu entre les parents et les enfants pour définir ce qui peut ou ne peut pas être consommé par les enfants au goûter. Wills *et al* montrent que les choix alimentaires d'adolescents de milieux défavorisés au sein de leur famille les aident à construire leur identité, en négociant ce qu'ils mangent avec leurs parents, à table par exemple[89]. Une étude norvégienne s'intéresse aux pratiques alimentaires des jeunes à l'école, en les considérant comme doués d'*agency*[90]. Elle montre que les consommations alimentaires sont de véritables marqueurs identitaires. Certains aliments sont à la mode, d'autres non, et pour être reconnu par le groupe de pairs, il faut faire les bons choix. Ces études ont en commun de porter un regard nouveau sur les pratiques alimentaires des enfants et des jeunes, puisque ces chercheurs les considèrent comme des acteurs, prenant part aux négociations familiales sur les repas ou les goûters ou cherchant à construire leur identité au travers de leurs consommations alimentaires à l'école. Dans cette thèse, nous nous proposons aussi de considérer les

[84] *Ibid.*, p.
[85] Régine Sirota, « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux? »,in Sirota Régine (dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006b, p. 22.
[86] *Ibid.*, p. 13.
[87] *Ibid.*, p. 22.
[88] Penny Curtis, Allison James et Katie Ellis, « Children's snacking, children's food: food moralities and family life », *Children's Geographies*, vol. 8, N° 3, 2010.
[89] W. Wills, K. Backett-Milburn, S. Gregory et J. Lawton, « 'If the food looks dodgy I dinnae eat it': Teenagers' accounts of food and eating practices in socio-economically disadvantaged families », *op. cit.*
[90] Annechen Bahr Bugge, « Young people's school food styles. Naughty or nice? », *Nordic Journal of Youth Research*, vol. 18, N° 2, 2010.

préadolescents comme doués d'*agency* et nous nous intéressons à leurs pratiques et discours alimentaires avec cette hypothèse forte qu'ils sont des acteurs sociaux. En France, l'enquête AlimAdos s'est intéressée aussi aux pratiques alimentaires adolescentes du point de vue des adolescents, dans leur complexité et dans les négociations qu'elles entraînent avec les pairs ou les membres de la famille[91].

La différenciation sociale des enfants apparaît comme un paramètre important à prendre en compte quand on enquête sur cette catégorie d'âge : certains auteurs le soulignent[92]. D'autres sociologues français ont mis en avant l'influence de la socialisation primaire sur la façon dont les enfants perçoivent le monde social qui les entoure. C'est le cas de Bernard Zarca qui révèle à quel point les enfants sont conscients des rapports de domination qui existent dans la société, et ce dès l'école primaire[93]. Les enfants ne sont pas séparés du monde des adultes, bien au contraire, ils s'en imprègnent dès le plus jeune âge. « *À de nombreux signes qui ne sont pas directement liés à la valeur économique du travail, les enfants perçoivent que l'espace social est polarisé et hiérarchisé*[94] ». Dans cette thèse, nous nous proposons d'adopter une démarche ethnographique qui cherche à comprendre le monde préadolescent, tout en posant la question de la différenciation sociale de ces préadolescents en nous intéressant aux trajectoires sociales de leurs familles.

3.2 L'enfant acteur pluriel, aux multiples influences

Nous nous appuyons sur la théorie d'acteur pluriel proposée par Lahire pour appréhender la pluralité d'influences auxquelles sont soumis les préadolescents. Lahire cherche dans son ouvrage *L'homme pluriel* à comprendre les logiques des acteurs sociaux. Qu'est-ce qui les pousse à agir de telle ou telle manière ? Selon lui, les individus rencontrent dans leur vie une pluralité d'influences diverses, qui peuvent être contradictoires entre elles, c'est-à-dire dissonantes. Les acteurs sont alors amenés à mobiliser telle ou telle disposition selon le contexte dans lequel ils se trouvent. Lahire développe donc une théorie de la socialisation un peu différente de celle de Bourdieu en montrant que celle-ci est plurielle. Cette socialisation

[91] Nicoletta Diasio, Annie Hubert et Véronique Pardo, *Alimentations Adolescentes en France, op. cit.*
[92] Wilfried Lignier, Cédric Lomba et Nicolas Renahy, « La différenciation sociale des enfants », *Politix*, N° 99, 2012, p. 16.
[93] Bernard Zarca, « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, N° 36, 1999.
[94] *Ibid.*, p. 90.

est plurielle même pendant l'enfance, que l'on pourrait considérer, si l'on suivait Bourdieu, comme un moment socialisateur puissant et unidirectionnel.

> « *Entre la famille, l'école, les groupes de pairs, les multiples institutions culturelles, les médias, etc., qu'ils sont souvent amenés à fréquenter, les enfants de nos formations sociales sont de plus en plus confrontés à des situations hétérogènes, concurrentes et parfois même en contradiction les unes avec les autres du point de vue des principes de socialisation qu'elles développent*[95]. »

Lahire n'évacue donc pas l'idée qu'il existe des dispositions et des déterminants sociaux jouant sur l'individu. L'enfant influencé par de multiples situations est, lui aussi, selon Lahire, un acteur pluriel. Les préadolescents ne seraient pas seulement agis par des principes socialisateurs multiples mais pourraient agir à leur tour sur leur environnement, et de façon différenciée selon les contextes. Lahire accorde justement beaucoup d'importance aux contextes sociaux.

> « *[…] les situations sociales (des plus formelles et institutionnelles aux plus informelles) dans lesquelles nous vivons constituent de véritables « activateurs », des abrégés d'expériences incorporés que sont nos schèmes d'action (au sens large du terme) ou nos habitudes et […] nous dépendons ainsi fortement des contextes sociaux (institutionnels ou non institutionnels) qui " tirent " de nous certaines expériences et en laissent d'autres à l'état de gestation ou de veille*[96]. »

La prise en compte du contexte dans lequel se déroule l'action observée est centrale. Howard Becker tient le même discours dans son manuel *Les ficelles du métier* : « *De manière plus formelle encore, disons que les conditions contextuelles d'un événement, d'une organisation ou d'un phénomène sont cruciales pour qu'il apparaisse ou qu'il existe, et qu'il le fasse sous telle forme particulière*[97]. »

Ainsi, on peut supposer que les préadolescents sont des acteurs pluriels qui agissent différemment selon les contextes dans lesquels ils se trouvent. Et c'est bien à ces actions différenciées que s'intéresse cette thèse, en essayant de comprendre les logiques propres de ces préadolescents, influencés par une socialisation plurielle, et insérés dans un monde un peu à part, celui de leur groupe de pairs et de la « culture adolescente ». Culture adolescente qui a été remise en question par les résultats de l'enquête AlimAdo, qui fait suite à un programme

[95] Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 31.
[96] *Ibid.*, p. 69.
[97] Howard Becker, *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte, 2002 (1998), p. 101.

de recherche important mené à Marseille et à Strasbourg, utilisant une méthodologie qualitative. Les chercheurs de cette enquête se proposent de « *déconstruire la "culture adolescente"*[98] ». Ils remettent en cause l'opinion commune selon laquelle les adolescents mangent mal et montrent que les pratiques alimentaires des adolescents sont diverses, variables selon les lieux, les moments, et qu'elles « *se situe[nt] aussi au croisement des différents cercles sociaux à travers lesquels l'adolescent se déplace*[99] ». La thèse défendue se rapproche de celle de Lahire – même s'il n'est pas directement cité – et est appliquéee aux pratiques alimentaires des adolescents, qui sont démontrées comme étant « *hybrides* ». Selon ces chercheurs, le repas familial résiste, relativement en tous les cas, et les adolescents ne sont donc pas simplement des consommateurs de fast-foods et autres junk foods. Ces sociologues s'écartent de l'idée selon laquelle les adolescents se définissent uniquement par leur groupe de pairs : la « bande de jeunes ». Il y aurait au contraire un « *jeu d'identifications multiples qui ne se cantonnent pas uniquement aux dimensions de l'âge et du genre*[100] ». Dans cette thèse, nous ne rejettons pas ce concept de « culture adolescente », qui paraît jouer un rôle important, notamment à l'école. Cette culture s'exprime même à travers l'alimentation par la mise en scène, devant les pairs, de préférences pour une alimentation adolescente type fast-foods (cf chapitre 5). La prise en compte de la culture adolescente ne met cependant pas de côté le rôle important joué par les adultes qui entourent les préadolescents : en premier lieu leurs parents, mais aussi les personnels du collège, ou d'autres adultes de leur famille, dans la construction de l'identité des adolescents. Nous ne nous centrons donc pas uniquement sur « l'entre-soi » des préadolescents. Rappelons encore une fois que nous considérons dans cette thèse la pluralité des influences auxquelles sont soumis les préadolescents et la pluralité de leurs pratiques, selon les contextes. Ces préadolescents passent une bonne partie de leur journée à l'école, il s'agit donc d'un lieu particulièrement important pour eux.

L'univers scolaire est un univers particulier, comme le remarque Lahire : « *Toutes ces manifestations de l'échec scolaire viennent nous rappeler […] l'originalité et la spécificité de l'univers scolaire*[101] ». Le collège est un microcosme, une mini société dans laquelle les préadolescents passent une grande partie de leur temps. Comprendre les enjeux de cet univers – du point de vue des préadolescents – est l'un des objectifs de cette thèse. Les préadolescents

[98] Nicoletta Diasio et Véronique Pardo, « Déconstruire la "culture adolescente" »,in Diasio Nicoletta, Hubert Annie and Pardo Véronique (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha N°14, 2009, p. 16.
[99] *Ibid.*, p. 30.
[100] *Ibidem.*
[101] Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, *op. cit.*, p. 127.

y sont en premier lieu des élèves et « *être élève, c'est comprendre et intérioriser les attentes de l'organisation, se situer dans l'ordre des hiérarchies scolaires, c'est aussi se socialiser à travers le jeu des groupes d'appartenance et des groupes de référence*[102] ». Certains sociologues ont étudié ce qu'ils appellent le « *métier d'élève*[103] ». Être élève, cela s'apprend : toute une série de règles et de routines doivent être intégrées. Une stratégie parfois complexe peut être développée par certains élèves : « *le bon élève n'est pas seulement capable de se conformer aux attentes de l'organisation ; il est aussi celui qui triomphe dans un espace scolaire défini comme une compétition dans laquelle il est nécessaire d'anticiper sur le moyen et le long terme, de choisir de la façon la plus efficace et de mesurer à la fois les bénéfices et les coûts*[104] ». L'école est également l'un des lieux principaux de rencontre avec les pairs : on peut parler de l'école comme d'un théâtre des interactions entre pairs. L' « *intégration sociale* » dont parlent Dubet et Danilo Martuccelli est selon nous double à l'école : les élèves doivent s'intégrer au système scolaire, trouver leur place, mais ils doivent aussi s'intégrer dans un groupe de pairs, se faire une place au sein de leur classe. L'intégration au groupe de pairs demande aux préadolescents des stratégies, des choix, des prises de décision : se démarquer du groupe pour gagner en popularité, se fondre dans la masse et se conformer aux normes du groupe, ou rester à l'écart et risquer d'être rejeté. Nous reviendrons sur la conceptualisation des interactions qui ont lieu à l'école dans la prochaine sous-partie.

Ainsi, les préadolescents sont considérés dans cette thèse comme des acteurs pluriels, acteurs puisqu'ils sont capables d'agir sur leur environnement, et de façon adaptée à chaque situation, pluriels puisqu'ils sont au contact d'influences très diverses, du fait des multiples agents socialisateurs qu'ils rencontrent. La première de ces influences est celle de la famille, notamment des parents, qui, par une socialisation qualifiée de primaire – qui peut être plurielle – impriment sur leurs enfants un certain nombre de schèmes, que ces derniers peuvent mettre à distance – ou pas – avec une socialisation à l'école ou même dans d'autres lieux[105].

[102] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, op. cit.,* p. 62.
[103] Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994. Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses Universitaires de France, 1988.
[104] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, op. cit.,* p. 63.
[105] Muriel Darmon, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006.

3.3 La différenciation sociale des pratiques éducatives des familles

Le préadolescent acteur pluriel est soumis pour une part à la socialisation familiale. Or, cette socialisation est diverse, du fait de nombreux paramètres jouant sur la façon dont se comportent les parents : leur origine sociale, leur histoire familiale, leur pays d'origine, leur âge, leur métier,… Annette Lareau a conduit une enquête ethnographique[106] permettant de montrer à quel point l'origine sociale est importante pour comprendre les différentes pratiques des familles en matière d'éducation des enfants, et ce bien davantage que l'origine ethnique. Elle observe ainsi une différenciation sociale des pratiques des enfants liée à leur socialisation familiale. De nombreuses typologies montrent que l'éducation familiale n'est pas la même dans toutes les familles : parmi elles, Cléopâtre Montandon et Jean Kellerhals ont défini différents modèles d'éducation familiale dans un ouvrage publié en 1991[107] et, plus récemment, on peut citer la typologie construite par Marie-Clémence Le Pape dans sa thèse[108].

Les styles éducatifs des familles ont été catégorisés par Montandon et Kellerhals grâce à trois dimensions des interactions familiales[109] : 1) La cohésion interne : soit la famille forme un tout uniforme, soit au contraire chaque membre est individualisé et autonome. 2) L'intégration externe : il s'agit de l'ouverture du groupe sur l'extérieur. D'un côté on trouve des familles qui craignent les contacts avec l'extérieur, et de l'autre, des familles qui ont beaucoup de contacts, prennent des informations à l'extérieur. 3) La régulation : existence de règles soit stables, soit contractuelles (chaque situation est redéfinie par les membres).

À partir de ces trois dimensions, les auteurs définissent quatre types de familles : a) les familles de type « Parallèle » sont caractérisées par la fermeture et l'autonomie : groupe casanier, replié sur soi, mais à l'intérieur de la famille, chacun a ses territoires ; b) les familles de type « Bastion » : fermeture et fusion ; c) les familles de type « Compagnonnage » : fusionnelles et ouvertes, elles privilégient la communauté et l'extérieur alimente la famille entière ; d) les familles de type « Association » : ouverture et autonomie, elles ont des contacts individualisés avec l'extérieur.

---

[106] Annette Lareau, « Invisible inequality: Social class and Childrearing in Black Families and White Families », *American Sociological Review*, vol. 67, october 2002.

[107] Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991.

[108] Marie-Clémence Le Pape, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, Institut d'Etudes Politiques de Paris, 2009.

[109] Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, *op. cit.*, p. 38-40.

Ces différents modèles éducatifs familiaux sont liés aux catégories sociales des membres de la famille : « *De grandes recherches longitudinales américaines ont très tôt montré des corrélations entre le milieu social d'appartenance, certaines pratiques éducatives familiales, le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants*[110] ». Ainsi, si l'on croise les quatre types définis dans l'ouvrage cité en supra avec les classes sociales, on s'aperçoit que l'ouverture et l'autonomie augmentent avec les ressources économiques et culturelles des acteurs[111]. Les familles bastion sont plus fréquentes en milieu populaire. On observe également que les familles populaires sont plus autoritaires, elles demandent aux enfants d'obéir à des règles invariables qui ne se discutent pas, elles insistent sur l'ordre, la propreté. Alors que les familles aisées encouragent les échanges verbaux, fixent des règles qui peuvent être négociées, incitent leur enfant à devenir indépendant, et insistent sur la curiosité d'esprit, l'ouverture. La typologie proposée par Le Pape est assez proche, elle définit deux idéaux-types : les familles qui « protègent », repliées sur elles-mêmes et plus fréquentes en milieu populaire et les familles qui « révèlent », dans lesquelles on fait confiance aux potentialités de l'adolescent, cet idéal-type est caractéristique des classes moyennes et supérieures. On pourrait aller plus loin en avançant que le préadolescent de ce deuxième idéal-type est considéré par ses parents comme un *homo medicus* en puissance : « *Il s'agit, pour les parents, d'amener l'adolescent à développer ses propres capacités de maîtrise du risque, en encourageant le recours à la raison et en l'amenant à peser le pour et le contre de son action, à en anticiper les conséquences*[112] ». À l'inverse, les familles « protectrices » usent davantage d'une « *prévention restrictive*[113] » : elles imposent des contraintes à leurs enfants pour éviter des conduites dangereuses. Daniel Thin a observé quelque chose de similaire concernant les stratégies scolaires: « *les pratiques des parents dans les milieux populaires agissent davantage par contrainte extérieure qu'elles ne visent à générer une auto-contrainte chez leurs enfants*[114] ». Nous pouvons ainsi poser l'hypothèse que les préadolescents de milieux plus favorisés sont davantage préparés par leurs parents à endosser le rôle *d'homo medicus* que ceux de milieux plus défavorisés puisque la façon d'éduquer leurs enfants des familles de classes moyennes et supérieures est beaucoup plus proche de la façon dont la santé publique

[110] Geneviève Bergonnier-Dupuy, « Famille(s) et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, N° 151, 2005, p. 6.
[111] Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, *op. cit.*, p. 47.
[112] Marie-Clémence Le Pape, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 497.
[113] *Ibid.*, p. 490.
[114] Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1998.

construit l'homme moderne, comme acteur de ses choix de santé, posant lui-même ses propres limites.

Depuis les années 1960, les parents se mobilisent bien davantage concernant la scolarité de leurs enfants, et notamment en milieu populaire[115].

> « *Les attitudes des parents de milieux populaires à l'égard de l'école sont clivées par une ambivalence et une tension essentielles. D'un côté, existe la reconnaissance de la légitimité de l'école et de ses capacités de socialisation. De l'autre, l'école apparaît comme une menace pour les enfants et, au-delà, pour les familles*[116]. »

Les familles défavorisées ont souvent un rapport conflictuel à l'école, teinté de méfiance et d'incompréhension. Les attentes de ces familles sont plus en termes de socialisation qu'en termes d'apport de connaissances et de développement intellectuel: l'enfant va à l'école pour apprendre à se comporter en société, à vivre avec les autres. Certaines familles tentent d'aider leur enfant en vue d'une promotion sociale. De leur côté, les familles plus favorisées abordent l'école de façon plus sereine, ils font davantage confiance à leurs enfants et visent l'excellence. Ce rapport plus distant à l'école en milieu populaire est à prendre en compte dans l'analyse de la réception du projet alimentation dans les familles : comment un projet venant de l'école est-il perçu par les parents ? La question se pose également pour les préadolescents, qui ont hérité du rapport souvent méfiant de leurs parents à l'égard de l'école.

Il a été démontré que « *plus les familles populaires participent à la vie de l'école (réunions, visites, etc.), plus l'enfant a de bons résultats*[117] ». On remarque aussi une beaucoup plus forte implication de la mère par rapport au père dans l'aide aux devoirs et l'accompagnement de la scolarité des enfants[118]. La répartition sexuée des tâches, avec une implication plus importante de la mère dans l'éducation des enfants, persiste encore dans beaucoup de familles, quel que soit leur milieu social.

L'école est un univers de culture écrite, comme le relève Lahire dans son ouvrage *Tableaux de familles*[119], donc la maîtrise par l'enfant de l'écrit est un atout majeur pour sa réussite scolaire. Cette maîtrise de l'écrit passe par différentes activités. La lecture en fait évidemment partie. Disposer d'une bibliothèque, emmener son enfant en bibliothèque

[115] Geneviève Bergonnier-Dupuy, « Famille(s) et scolarisation », *op. cit.*, p. 9.
[116] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 111.
[117] Geneviève Bergonnier-Dupuy, « Famille(s) et scolarisation », *op. cit.*, p. 10.
[118] *Ibid.*, p. 11.
[119] Bernard Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, *op. cit.*

régulièrement, lui lire des histoires, dès son plus jeune âge, lui conseiller des livres ou le pousser à lire plutôt qu'à regarder la télévision le soir sont autant de pratiques qui favorisent la maîtrise de l'écrit de l'enfant. Mais il peut exister des expériences de l'imprimé négatives ou ambivalentes dans les familles où les livres sont trop respectés, rangés à peine offerts, où l'enfant n'a pas le droit de les toucher seul ou au contraire où l'enfant doit se débrouiller tout seul avec les livres, où rien ne lui est expliqué. Lahire relève que la question de l'écriture est également cruciale : voir ses parents écrire quotidiennement dans la vie familiale par exemple pour la liste des courses, pour laisser un mot sur le frigo, ou bien, en vacances, écrire des cartes postales, en faire écrire aux enfants dès qu'ils commencent à savoir écrire,…

Lahire remarque que les enfants sont « *très inégalement préparés culturellement, de par leur socialisation familiale, à construire un rapport réflexif au langage*[120] ». Et, pour devenir un *homo medicus*, qui réfléchit sur sa façon de gérer sa santé, la réflexivité est un élément important : le langage formel, que définit Basil Bernstein et dont il montre la prédominance chez les individus des classes moyennes et supérieures[121], autorisant cette forme d'introspection, est ainsi bien plus approprié pour un acteur capable d'évaluer les risques et les bénéfices de tel ou tel choix en matière de santé. La théorie développée par Bernstein, comme l'ensemble des théories de la reproduction, « *montrant qu'il existe une homologie de structure entre le système des positions sociales initiales, celui des positions scolaires et celui des positions sociales finales*[122] », met en avant un handicap socioculturel : il manque aux enfants de milieux populaires « *les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour réussir à l'école*[123] ». Nous suivons Charlot et son équipe dans leur démarche de compréhension du rapport à l'école des élèves non pas en termes de manques mais en termes de processus. Le rapport au projet alimentation des préadolescents est lié à tout un ensemble d'éléments interdépendants, dont l'un d'entre eux, qui nous paraît central, est le *sens* qu'il a pour eux. Quel sens cela a pour ces élèves de s'y intéresser, de s'y impliquer, de le retenir, de l'appliquer ou d'en parler (au collège ou chez eux) ? Nous ne nions pas l'importance de la socialisation primaire et de son effet sur le rapport des élèves à l'école – et au projet alimentation –, mais nous cherchons à comprendre la complexité du processus de réappropriation de ce projet par les préadolescents.

[120] Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, *op. cit.*, p. 134.
[121] Basil Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les éditions de minuit, 1975.
[122] Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, Paris, Bordas, 2000 (1992), p. 14.
[123] *Ibid.*, p. 14.

Les activités culturelles sont également un facteur déterminant dans la réussite scolaire, par la transmission des parents aux enfants de dispositions, de goûts culturels, comme l'ont montré Sylvie Octobre *et al.* dans leur ouvrage *L'enfance des loisirs*[124]. Les auteurs montrent que les influences sur le plan culturel sont diverses car les enfants sont en contact avec différents agents socialisateurs : la famille mais aussi le groupe de pairs, l'école et les médias. Pour ce qui est de la socialisation familiale, la vision qu'ont les parents du temps libre et de l'occupation de ce temps libre joue un rôle important, mais aussi leurs comportements culturels ainsi que l'éducation explicite qu'ils prodiguent à leurs enfants en matière de loisirs culturels. Les auteurs distinguent l'éducation implicite et l'éducation explicite. Dans le premier cas, l'éducation se fait par imprégnation, par exemple lorsque l'enfant voit ses parents réaliser telle ou telle activité culturelle. Dans ces « *comportements parentaux en exemple*[125] », une différenciation sociale assez nette apparaît :

> « *Les parents ouvriers font, dans leur agenda de loisir quotidien, une place plus importante à la télévision que les parents cadres, tandis que les parents cadres sont plus nombreux au quotidien à lire des livres, écouter la radio, lire des revues, magazines ou journaux, à écouter de la musique enregistrée et à s'adonner à l'informatique domestique*[126]. »

En ce qui concerne l'éducation explicite, les parents ont un projet éducatif et ils cherchent à inculquer à leurs enfants un certain goût pour des activités culturelles qu'ils valorisent. On peut parler de socialisation par « *inculcation de croyance* » fondée sur les discours normatifs des parents, valorisant et légitimant telle activité ou dénigrant telle autre. Une autre manière de transmettre son « capital culturel » : lorsque les enfants et les parents réalisent une activité ensemble (aller au cinéma ou au musée ensemble par exemple).

> « *Tous les milieux ne jettent pas leur dévolu sur le même type de sorties : la stratification des pratiques culturelles opère pour distinguer, d'une part, les milieux populaires qui privilégient les visites de parcs d'attractions ou de zoos et, de l'autre, les catégories supérieures plus familières de la fréquentation des équipements culturels*[127]. »

Les familles les plus aisées valorisent le plus les discussions parents - enfants, les parents sont dotés « *d'un rapport au temps qui articule, sans les dissocier ni les opposer, idéal d'épanouissement dans le travail et multiplication des activités pour le développement*

[124] Sylvie Octobre, Christine Détrez, Pierre Mercklé et Nathalie Berthomier, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.
[125] *Ibid.*, p. 170.
[126] *Ibid.*, p. 173.
[127] *Ibid.*, p. 181.

personnel[128] ». Les auteurs constatent également que *« la transmission fonctionne globalement mieux dans les catégories supérieures*[129] ». D'autre part, la variable âge semble avoir son importance : avec l'avancée en âge et l'entrée dans l'adolescence, les jeunes mettent davantage à distance les modèles culturels familiaux[130]. La famille et l'école n'ont plus, selon Anne Barrère, le monopole de l'éducation des adolescents[131]. C'est à travers des « *activités électives* » et les « *épreuves* » qu'elles impliquent que les adolescents forment leur « *caractère* ». Ces activités peuvent se situer dans la sphère familiale mais ne sont pas toujours sous le contrôle des parents, et elles sont fortement influencées par le groupe de pairs.

Tous ces éléments jouent dans la capacité de l'enfant à être réceptif et intéressé par des projets éducatifs émanant de l'école, comme le projet alimentation. À la fois parce que les enfants ont un rapport plus ou moins distant à l'institution scolaire (et le projet qui nous intéresse se passe à l'école et est pris en charge par les enseignants), mais aussi parce qu'eux et leurs parents sont plus ou moins en consonance avec la conception institutionnelle – on pourrait dire légitime – de l'éducation, et notamment avec la démarche d'un projet éducatif. En effet, le projet alimentation a été pensé et conçu par des enseignants, infirmières, médecins, en accord avec le cadre de pensée des catégories moyennes et supérieures.

Dans cette thèse, nous accordons ainsi une grande attention à l'origine sociale des préadolescents, que nous ne considérons pas seulement comme des acteurs, libres de leurs choix, mais aussi comme des individus influencés par divers éléments. Nous sommes en accord avec Olivier Schwartz (et bien d'autres) sur ce point-là : *« Je ne puis me reconnaître dans une perspective qui finit par ne plus « voir » que des « acteurs » intervenant souplement dans des contextes particuliers, sans prendre véritablement au sérieux la force des contraintes et des déterminations macrosociales qui pèsent sur eux*[132]. »

Concernant les classes sociales, que nous considérons comme toujours d'actualité, nous prenons le parti de voir une certaine continuité entre les différents milieux sociaux plutôt

[128] Sylvie Octobre, « La diversification des formes de la transmission culturelle: quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents », *Recherches familiales*, vol. 2011/1, N° 8, 2011b, p. 74.
[129] Sylvie Octobre et Yves Jauneau, « Tels parents, tels enfants? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, vol. 49, N° 2008/4, 2008, p. 711.
[130] *Ibid.*, p. 712.
[131] Anne Barrère, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin, 2011.
[132] Olivier Schwartz, « La notion de "classes populaires" », mémoire d'HDR, *op. cit.*, p. 38.

qu'une frontière étanche. Nous suivrons Claude Grignon et Jean-Claude Passeron dans leur combat contre le légitimisme[133] (ou le « dominocentrisme ») et le populisme (qui consiste à valoriser les classes populaires au nom du relativisme culturel). Plutôt que de parler en termes de manque, ou de non-possession de tel ou tel atout (conduite légitimiste voire misérabiliste), nous parlons d'une culture qui a son autonomie et qui gagne du terrain, notamment à l'adolescence : une partie de la culture des classes populaires est largement diffusée, même dans des milieux plus favorisés, à travers le rap, la « *culture de la rue* » qui « *jouit d'un très grand prestige […] dans la sociabilité juvénile*[134] ». Ces classes populaires ne sont pas complètement isolées du reste de la population, du « *monde extérieur*[135] », comme le soutenait Hoggart[136] en opposant « *eux* » et « *nous* ». Bourdieu défend la même idée en parlant de verrouillage du champ des possibles en milieu populaire, avec le concept de « *choix du nécessaire*[137] ». Or, selon Schwartz, « *des transformations décisives sont intervenues au cours des dernières décennies dans l'ensemble des conditions d'existence des classes populaires, qui pour celles-ci se sont traduites par un élargissement considérable des univers de vie*[138] ». Notamment avec l'école, et la poursuite des études pour une part grandissante des jeunes de classes populaires, mais aussi avec l'occupation d'emplois de service, sur des postes impliquant des interactions avec des membres d'autres catégories sociales. Il y a donc porosité entre les différents univers, et les processus acculturatifs jouent un rôle important dans la structuration des univers de vie populaires[139]. L'école est un lieu puissant d'acculturation : elle ne permet pas la seule transmission de connaissance, elle est aussi « *et de façon décisive, un lieu où se forment où s'apprennent des attitudes, des dispositions, des projets qui touchent à des dimensions essentielles du rapport au monde, aux autres et à soi*[140] ». Ainsi, il est pertinent de s'intéresser à « *ce que l'école fait aux familles*[141] » dans les traces de Jean-Pierre Terrail. C'est une question que nous nous posons dans cette thèse, et l'on pourrait voir le projet alimentation comme une entreprise d'acculturation des classes populaires aux modes de vie des classes moyennes et supérieures. Construire un individu responsable de ses choix en matière de santé, prévenant, prêt à renoncer à satisfaire ses

[133] Cf Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Editions du Seuil, 1989.
[134] Cf Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, *op. cit.*, p. 75.
[135] Olivier Schwartz, « La notion de "classes populaires" », mémoire d'HDR, *op. cit.*, p. 76.
[136] Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Paris, Les éditions de minuit, 1970 (1957).
[137] Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, *op. cit.*, p. 441.
[138] Olivier Schwartz, « La notion de "classes populaires" », mémoire d'HDR, *op. cit.*, p. 81.
[139] *Ibid.*, p. 84.
[140] *Ibid.*, p. 130.
[141] *Ibid.*, p. 131.

besoins immédiats pour préserver son état de santé futur, tout ceci est le modèle de santé des classes moyennes et supérieures. Finalement, l'une des questions soulevée dans cette thèse porte sur les conditions de l'acculturation des classes populaires par le biais de l'école, et d'un projet d'éducation à la santé. L'on pourrait s'interroger, comme le fait Olivier Schwartz, sur les réinterprétations auxquelles ces phénomènes d'acculturation donnent lieu. Comment chaque élève s'approprie ce projet visant à le construire en tant qu'*homo medicus,* selon ses caractéristiques propres ? En effet, on peut se poser la question de ce que l'école fait aux familles, mais également de ce que « *les enfants font de ce qu'on leur fait*[142] ». Un élément jouant de façon cruciale dans les choix que peut faire un adolescent concernant sa santé ou plus précisément son alimentation est son rapport au groupe de pairs (notamment dans le contexte scolaire), mais aussi les interactions qu'il a avec les adultes qui l'entourent : parents, enseignants,... Tout en nous intéressant aux différentes influences qui pèsent sur les préadolescents, nous les considérons comme des acteurs sociaux en interaction. C'est là l'originalité de la démarche théorique de cette thèse : utiliser les concepts et la méthodologie de l'interactionnisme symbolique tout en prenant en compte les structures sociales.

4 La classe en interaction

Notre objet d'étude étant un projet d'éducation alimentaire qui se déroule au sein d'une classe, notre attention porte, entre autres, sur cette microsociété qu'est la classe. Par le choix d'une méthodologie ethnographique pour comprendre ce qui s'y joue, nous nous inscrivons dans la lignée de très nombreux travaux interactionnistes sur la classe. Ces travaux se sont d'abord développés au milieu des années 1960 dans la sociologie de l'éducation britannique, puis dans les années 1970 aux États-Unis dans une approche anthropologique, pour atteindre la France seulement dans les années 1980. Ces travaux ont en commun de « *prendre la classe comme incarnation du processus de scolarisation [en la considérant] à la fois comme organisation sociale, d'où l'étude des processus interactionnels, et comme lieu privilégié de transmission du savoir*[143] ». L'interactionnisme symbolique, qui s'est développé parallèlement à « l'École de Chicago » aux États-Unis dans les années 1920-1930, a permis aux chercheurs

[142] Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek, « La socialisation à l'école du point de vue des enfants », *Revue française de pédagogie*, vol. 118, N° 1, 1997.
[143] Régine Sirota, Jean-Louis Derouet et Henriot-Van Zanten Agnès, « Note de syntèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe] », *op. cit.*, p. 70.

s'intéressant à l'école de l'approcher d'une nouvelle manière, et d'ouvrir la boîte noire de la classe, en s'y immergeant. Herbert Blumer exprime clairement ce choix méthodologique : « *Il faut prendre le rôle de l'acteur et voir son monde de son point de vue*[144] ».

4.1 Retour historique sur l'étude interactionniste de la classe

En France, avant les années 1980, la plupart des études sur l'école cherchaient à expliquer les inégalités scolaires par les théories de la reproduction développées notamment par Bourdieu et Passeron[145]. Ce n'est qu'assez tard que les limites de ces approches macrosociologiques sont identifiées et qu'est découverte « *la part d'autonomie de la situation de classe et la complexité des mécanismes adaptatifs et des stratégies mises en place par les acteurs eux-mêmes*[146] ». Des travaux comme ceux de Régine Sirota[147] ou de Perrenoud[148] amorcent dans les années 1980 un regard interactionniste porté sur l'école et la classe.

En Grande-Bretagne, dès le milieu des années 1960, les sociologues de l'éducation s'intéressent à la classe en tant qu'objet « *en soi*[149] ». Les enquêtes sur l'école s'appuyant sur l'interactionnisme symbolique foisonnent dans les années 1970, avec à leur tête Delamont, Woods ou encore Hammersley. Ce cadre théorique accorde une importance toute particulière « *à la situation plutôt qu'aux backgrounds, la classe devient non pas juste un endroit où les forces sociales structurelles peuvent jouer, mais une situation avec une signification explicative pour les comportements, et où les contingences de l'interaction peuvent amener à différentes issues tant pour les élèves que pour les enseignants*[150] ».

Aux États-Unis, des anthropologues se sont intéressés à l'éducation dès les années 1950, pour se tourner vers l'institution scolaire dans les années 1970. Par une approche ethnographique, ces chercheurs analysent le processus de scolarisation à l'intérieur de la classe en s'intéressant à l'interaction de face à face.

---

[144] Herbert Blumer, « Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead », *American Journal of Sociology*, vol. 71, N° 5, 1966, p. 542.
[145] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.
[146] Régine Sirota, Jean-Louis Derouet et Henriot-Van Zanten Agnès, « Note de syntèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe] », *op. cit.*, p. 73.
[147] Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, *op. cit.*
[148] Philippe Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève-Paris, Droz, 1984.
[149] Régine Sirota, Jean-Louis Derouet et Henriot-Van Zanten Agnès, « Note de syntèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe] », *op. cit.*, p. 75.
[150] *Ibid.*, p. 76.

L'ethnométhodologie s'est elle aussi intéressée au point de vue de l'élève dans la classe en le définissant comme un « membre » compétent de la classe, qui « *doit produire des contenus académiquement corrects dans la forme interactionnelle appropriée*[151] ».

Ainsi, une longue tradition anglo-saxonne s'est forgée autour de l'étude des interactions en classe, en s'appuyant sur les concepts et les méthodes de l'interactionnisme symbolique. Elle a finalement atteint la France dans les années 1980 et ses concepts théoriques sont utilisés par un nombre de chercheurs de plus en plus conséquent.

4.2 Des concepts interactionnistes particulièrement heuristiques

Ce qui se déroule en classe pour un élève ou un enseignant peut être mieux compris en utilisant des concepts qui permettent de décrire le plus précisément possible les processus en jeu.

L'apport principal de l'interactionnisme symbolique à la compréhension des processus en jeu dans les sociétés humaines est l'idée que ce qu'il faut chercher à saisir, c'est le sens que les individus donnent à leurs actions ou plus généralement au monde qui les entoure. « *L'interactionnisme symbolique soutient que c'est la conception que les acteurs se font du monde social qui constitue, en dernière analyse, l'objet essentiel de la recherche sociologique*[152]. » Howard Becker le rappelle dans son manuel écrit pour les étudiants ou jeunes chercheurs en sociologie : « *Nous autres sociologues attribuons toujours, implicitement ou explicitement, un point de vue, une perspective, et des motifs aux personnes dont nous analysons les actes. Nous décrivons toujours, par exemple, le sens que les personnes que nous avons étudiées donnent aux événements auxquels elles participent*[153]. » Ainsi, en se plaçant du point de vue des enquêtés, le sociologue interactionniste cherche à saisir le sens que ceux-ci donnent à leurs actions. C'est ce que nous nous efforçons de faire tout au long de cette thèse : nous cherchons notamment à comprendre le sens que les élèves donnent au projet alimentation. Ainsi, nous pourrons saisir les logiques à l'œuvre dans la façon dont les élèves se réapproprient ce projet. S'intéresser au « *sens que peut avoir la notion de santé pour chaque individu*[154] » fait partie des perspectives actuelles en matière de recherche définies par un collectif de chercheurs ayant réalisé une note de synthèse sur

[151] *Ibid.,* p. 81.
[152] Alain Coulon, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993, p. 62.
[153] Howard Becker, *Les ficelles du métier*, *op. cit.*, p. 41.
[154] Jeanne Guiet-Silvain, Didier Jourdan, Séverine Parayre, Carine Simar, Franck Pizon et Dominique Berger, « Education à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale », *op. cit.*, p. 116.

l'éducation à la santé en milieu scolaire. C'est dans cette direction que s'inscrit notre thèse. Nous présentons dans ce qui suit d'autres concepts tirés de la sociologie interactionniste appliquée à l'éducation qui nous paraissent particulièrement pertinents pour notre analyse.

Les élèves et les enseignants font face à des *situations* qu'ils définissent de façon différente. Le concept de « définition de la situation » est central : « *il désigne avant tout un processus dans lequel l'individu explore ses possibilités d'action dans une situation donnée. […] Il s'agit d'un processus subjectif : on définit une situation par rapport aux autres mais aussi pour quelqu'un d'autre. […] Les conflits à l'école naissent de ce que plusieurs groupes différents peuvent définir les situations de différentes manières, et souvent de manière contradictoire*[155] ». Ainsi, on peut qualifier la mise en place du projet alimentation dans les classes étudiées de situation particulière, que chaque acteur – qu'il soit élève ou enseignant – définit à sa manière. Ainsi, les élèves et les enseignants peuvent définir ce projet alimentation de façon contradictoire en lui conférant un sens différent. Dans les traces de Charlot, Bautier et Rochex, « *notre objectif sera d'identifier les processus qui structurent les histoires singulières, qui donnent sens aux événements, qui contribuent à définir les situations*[156] ».

La notion de « perspective » permet de décrire les réponses que peuvent donner les acteurs à une situation particulière à laquelle ils doivent faire face. Howard Becker définit le terme « perspective » comme « *un ensemble d'idées et d'actions coordonnées, qu'une personne utilise pour résoudre un problème dans une situation donnée*[157] ». Appliquée à notre enquête, cette notion permet de conceptualiser les différentes réactions des élèves (ou des enseignants) au projet alimentation et la façon dont ils décident de le réinterpréter. Le contexte du collège et en particulier de la classe implique tout un ensemble de perspectives pour les élèves, et même pour les enseignants : le projet alimentation n'arrive pas en terrain neutre. Le collectif de chercheurs cité plus haut utilise le concept de représentations pour avancer l'idée que « *ces pratiques [que l'éducation à la santé cherche à modifier] se heurtent en général aux représentations existantes dans chaque groupe social*[158] ». Les notions de sens, de définition de la situation et de perspectives que nous préférons utiliser dans cette thèse englobent ce concept de représentations en s'inscrivant davantage dans le cadre théorique de l'interactionnisme symbolique.

[155] Alain Coulon, *Ethnométhodologie et éducation*, *op. cit.*, p. 72.
[156] Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, *op. cit.*, p. 25.
[157] Becker cité par Alain Coulon, *Ethnométhodologie et éducation*, *op. cit.*, p. 76.
[158] Jeanne Guiet-Silvain, Didier Jourdan, Séverine Parayre, Carine Simar, Franck Pizon et Dominique Berger, « Education à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale », *op. cit.*, p. 116.

Les acteurs mettent au point des « stratégies » pour répondre aux situations auxquelles ils font face. Ils peuvent par exemple élaborer des stratégies de résistance face à la domination de l'institution scolaire. C'est le cas des « gars de l'atelier » étudiés par Paul Willis[159]. Par la construction d'une « *culture anti-école* », les gars trouvent un moyen de se faire une place à l'école, dont ils se sentent exclus du fait notamment de leurs faibles résultats scolaires. Mais cette culture, loin de les aider pour leur vie future, les condamne à reproduire la trajectoire sociale de leurs parents, en les destinant à des métiers manuels en usine.

La notion de « *culture* » apparaît également comme centrale dans les théories interactionnistes sur l'école. Les enfants possèdent « *une culture qui leur est propre*[160] ». Pour revenir aux perspectives, elles ne sont pas forcément individuelles, mais peuvent être collectives : « *ces dernières, comme cadres de référence ne sont que des modes d'interprétation du monde soutenus par un groupe qui doit affronter un problème commun*[161] ». À ces perspectives de groupe sont associées des cultures propres à chaque groupe. Paul Willis observe deux cultures différentes : celle des « *lads* » (des « gars ») et celle des « *ear-oles* » (des « fayots »), l'une anticonformiste et l'autre beaucoup plus docile par rapport à l'institution scolaire. Nous distinguons nous aussi dans cette thèse différents groupes informels au sein des classes étudiées n'ayant pas les mêmes perspectives et développant donc des cultures différentes plus ou moins résistantes à la culture scolaire.

En nous inscrivant dans la lignée des travaux interactionnistes sur l'école, nous n'oublions pas pour autant le poids des structures sociales sur les processus en jeu à l'école, « *ils sont socialement structurés*[162] ». Un préadolescent issu de milieu populaire n'aura pas les mêmes chances de s'intéresser aux savoirs dispensés par l'école qu'un préadolescent issu des classes moyennes. Sirota, par exemple, s'appuyant sur un cadre théorique interactionniste, propose en même temps une analyse fine du rôle des classes sociales dans les réseaux de communication qu'elle a définis[163].

Ainsi, les concepts utilisés par les interactionnistes de la classe sont particulièrement utiles dans l'analyse de notre enquête de terrain et dans la construction d'une réponse à notre problématique.

---

[159] Paul Willis, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone, 2011 (1977).
[160] Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, *op. cit.*, p. 27.
[161] *Ibid.*, p. 64.
[162] Cf Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, *op. cit.*, p. 66.
[163] Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, *op. cit.*, p. 93.

4.3 Garder la face auprès de ses pairs

Ce qu'observent également les sociologues travaillant sur l'école et les adolescents, c'est l'importance de ce que Dubet et Martuccelli appellent « *la face* »: « *Le but de la face est de préserver une subjectivité constamment menacée*[164] ». Ce concept provient de celui de Goffman qui définit la face « *comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adopté au cours d'un contact particulier*[165] ». Dubet et Martuccelli soutiennent que *« les interactions adolescentes sont guidées par le souci obsessionnel de sauver sa propre face*[166] », « *sauver la face* » est défini par Goffman comme le *« processus par lequel une personne réussit à donner aux autres l'impression qu'elle n'a pas perdu la face*[167] ». Nous verrons que l'attitude des collégiens dépend du contexte et des personnes présentes dans la situation observée. Il s'agit donc de stratégies utilisées par les collégiens pour ne pas « *perdre la face*[168] » dans chacune des situations sociales qu'ils rencontrent.

Erving Goffman a beaucoup écrit sur ce qu'il nomme les rites d'interaction, la façon dont chacun se présente aux autres, dans quel but, comment se déroule l'interaction (de face à face), quelles stratégies sont adoptées par les acteurs,… Goffman utilise la métaphore du théâtre pour expliquer en quoi les individus, les « *acteurs* » jouent des « *rôles* », font une « "*représentation" […] pour influencer d'une certaine façon un des autres participants*[169] ». Les acteurs ont des masques, qui leur permettent de survivre en société. « *Ce qui semble exigé de l'acteur, c'est qu'il apprenne suffisamment de bouts de rôle pour être capable d'"improviser" et de se tirer plus ou moins bien d'affaire, quelque rôle qui lui échoie*[170] ». C'est ce que doit faire un préadolescent à l'école, il se trouve confronté à des situations diverses et doit à chaque fois réagir en trouvant la bonne façon de se comporter, il doit souvent « improviser », comme un acteur, grâce aux dispositions qu'il a incorporées dans le passé et qui peuvent l'aider à réagir à la situation. Les individus se forgent ainsi une

[164] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 164.
[165] Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Les éditions de minuit, 1974, p. 9.
[166] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 164-165.
[167] Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, *op. cit.*, p. 12.
[168] Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne. 1- La présentation de soi*, Paris, Les éditions de minuit, 1973, p. 64.
[169] *Ibid.*, p. 23.
[170] *Ibid.*, p. 74.

« *façade* », au sens de Goffman : « *la façade n'est autre que l'appareillage symbolique, utilisé habituelllement par l'acteur, à dessein ou non, durant sa représentation*[171] ».

L'enjeu pour les préadolescents à l'école est celui de l'intégration, notamment l'intégration dans le groupe de pairs. Cette intégration passe par la conformité à certaines normes édictées par le groupe qu'il a choisi. Certains adolescents sont déviants, parce qu'ils ne sont pas conformes aux normes sociales définies par le groupe de pairs. C'est le cas par exemple des élèves en surpoids. On peut parler, avec Goffman, de stigmate. « *La honte surgit dès lors au centre des possibilités chez cet individu qui perçoit l'un de ses propres attributs comme une chose avilissante à posséder, une chose qu'il se verrait bien ne pas posséder*[172]. » Les autres élèves le rejettent, l'excluent du groupe des pairs ou se moquent de lui. *« C'est souvent lorsqu'il rentre à l'école que l'enfant apprend son stigmate, parfois dès le premier jour, à coups de taquineries, de sarcasmes, d'ostracismes et de bagarres*[173]. »

Les interactions avec les pairs prennent place importante dans l'esprit des préadolescents et guident leurs comportements. Il faut se faire bien voir des pairs, paraître cool, « branché », se faire des amis. Différentes stratégies peuvent être adoptées. On peut jouer au « *pitre*[174] », surtout dans les collèges de banlieue en transgressant les règles scolaires, on peut chercher à entrer dans un groupe d'amis, en les choisissant bien[175]. Les adolescents sont dans une tension permanente entre deux objectifs contradictoires : « *chacun doit ressembler à l'autre et s'en distinguer à la fois*[176] ». Ce groupe de pairs a un pouvoir très fort sur les adolescents, qui cherchent à se conformer aux normes de ce groupe, comme le montre Agnès Van Zanten pour la triche : « *Ce qui l'emportait en définitive, cependant, c'était la pression collective du groupe de pairs, d'un "nous" qui commençait à se constituer contre l'institution, et contre les enseignants, et auquel on n'osait pas résister*[177] ». La pression normative est très forte à l'adolescence, et elle se joue notamment à l'école : Dubet et Martuccelli parlent d' « *hyperconformisme adolescent*[178] ». Un point intéressant est soulevé par Pasquier : « *la*

[171] *Ibid.*, p. 29.
[172] Erving Goffman, *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les éditions de Minuit, 1977 (1963), p. 18.
[173] *Ibid.*, p. 47.
[174] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 187.
[175] Agnès Van Zanten, « Les amitiés et la sociabilité des adolescents de banlieue: autonomie, intégration et ségrégation »,in *Secrets et confidents: au temps de l'adolescence*, 2001.
[176] Michel Fize, *Les adolescents*, Paris, Le Cavalier Bleu, 2009, p. 71.
[177] Agnès Van Zanten, « Les amitiés et la sociabilité des adolescents de banlieue: autonomie, intégration et ségrégation », *op. cit.*, p. 68.
[178] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 162.

culture dominante n'est plus la culture de la classe dominante mais la culture populaire[179] ». Ainsi, chez les adolescents, la culture qui domine n'est pas celle des classes supérieures mais celle des catégories populaires : le rap, les fast-foods, les survêtements sont fortement valorisés. Nous verrons dans quelle mesure cela se vérifie dans un collège accueillant une population globalement de classe moyenne. L'influence américaine est également présente, notamment dans les banlieues. David Lepoutre le remarque par exemple à propos de la salutation : « *On observe, dans certains cas moins fréquents, une ethnicisation "à l'américaine" des salutations des adolescents noirs entre eux, qui marquent la rencontre par un claquement face à face du plat de la main, genre de paumée, suivi d'un contact poing à poing, le tout effectué avec une nonchalance caractéristique*[180] ». Il apparaît que ce geste s'est répandu puisque nous l'avons observé même dans le collège « classes moyennes », il est alors appelé « check ».

Les préadolescents doivent donc mettre au point tout un ensemble de stratégies pour garder la face auprès de leurs pairs et maintenir leur intégration au groupe, en se conformant à ses attentes ou en s'en distinguant, de la « bonne » manière.

Ces éléments conceptuels permettant de décrire les processus en jeu au sein d'une classe nous amènent à nous poser la question plus précise, et qui nous intéresse dans cette thèse, de ce qui se joue quand un projet d'éducation alimentaire est mis en place au sein d'une classe. Comment conceptualiser la réception d'un tel projet par les préadolescents ? Nous utilisons la notion de « rapport au savoir » développée par Charlot et son équipe, que nous adaptons à notre objet en parlant de « rapport au projet alimentation ».

[179] Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, *op. cit.*, p. 162.
[180] David Lepoutre, *Coeur de banlieue*, Paris, Odile Jacob, 1997, p. 112.

5 Le rapport des préadolescents au projet alimentation

Nous avons choisi d'appréhender la question de la réappropriation de ce projet par les préadolescents sous l'angle du rapport qu'entretiennent les préadolescents avec ce projet alimentation, en nous appuyant sur le cadre théorique défini par Charlot : « *Analyser le rapport au savoir, c'est analyser un rapport symbolique, actif et temporel*[181] ».

1) Un rapport « *symbolique* », cela signifie que les préadolescents confèrent un certain *sens* au projet. Celui-ci n'est pas le même pour tous les préadolescents. Selon leur position au sein du groupe-classe, mais également selon leur histoire personnelle ou leur rapport à l'école, les préadolescents ne perçoivent pas de la même manière le projet.

2) Par rapport « *actif* », Charlot veut signifier l'importance du « *désir [comme] ressort de la mobilisation, et donc de l'activité – non pas comme désir nu mais le désir d'un sujet engagé dans le monde, dans des relations avec les autres et avec lui-même*[182] ». Ainsi, le rapport au projet alimentation des préadolescents est entretenu par une dynamique liée aux interactions entre pairs mais aussi à l'engagement du préadolescent dans le monde.

3) Enfin, ce rapport est « *temporel* » dans le sens où il est lié à un moment bien précis dans la vie des individus, et dans des conditions temporelles particulières. Les préadolescents s'approprient le projet alimentation de telle façon à un moment donné de leur cycle de vie, à une époque bien précise dans l'histoire de notre société (une époque, par exemple, où les recommandations nutritionnelles sont fortement médiatisées).

Plutôt que de faire une lecture en négatif, qui porterait sur la recherche des handicaps socioculturels entravant la réceptivité de certains préadolescents au projet alimentation, nous adoptons une lecture en positif qui « *se demande "ce qui se passe", quelle activité l'élève met en œuvre, quel sens la situation a pour lui, quel type de relations il entretient avec d'autres, etc*[183] ». Nous cherchons à comprendre ce qui se joue en classe dans les interactions entre les élèves et entre les élèves et les enseignants, ainsi que ce qui se joue à la maison entre les

[181] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*, p. 91.
[182] *Ibid.*, p. 96.
[183] *Ibid.*, p. 33.

parents et les enfants : que se passe-t-il pour un préadolescent ? Quel sens donne-t-il à un projet d'éducation alimentaire ayant lieu dans sa classe ?

Nous n'étudions pas la façon dont les préadolescents intériorisent le projet alimentation : ce sont des acteurs qui se *réapproprient* le projet, en fonction des perspectives qui leur sont propres.

Nous nous intéressons aux *processus*[184] liés à la réception par les préadolescents du projet alimentation : nous cherchons à comprendre quels sont les mécanismes en jeu dans la façon dont les élèves se réapproprient le projet. Nous suivons l'idée selon laquelle « *la sociologie doit étudier le sujet comme un ensemble de rapports et de processus*[185] ». Pour comprendre ces processus, il faut se placer dans les contextes dans lesquels ils ont lieu : « *Si la connaissance de l'"environnement" de l'enfant est utile – et elle l'est – ce n'est pas pour connaître les caractéristiques de cet enfant, mais les processus que les individus appartenant à cet environnement développent pour s'y construire un monde, c'est-à-dire un espace qui a du sens*[186] ».

L'importance de l'autre dans le rapport à soi – et donc au savoir – est finement analysée : nos observations en continu nous permettent de décrire les interactions entre les élèves et entre élèves et enseignants et de sonder les rapports que ces différents acteurs entretiennent entre eux. « *Tout rapport à soi est rapport à l'autre. Tout rapport à l'autre est rapport à soi. Et ce double rapport – qui n'en fait qu'un – est rapport entre moi et l'autre dans un monde que nous partageons, et qui excède notre rapport*[187] ».

Le sens donné par les élèves au projet alimentation n'est pas forcément le sens attendu par les promoteurs du projet ou les enseignants. Les élèves confèrent au projet un sens qui correspond à leur rapport à soi, aux autres et au monde qui les entourent. « *Un cours "intéressant" est un cours où se noue, en une forme spécifique, un rapport au monde, un rapport à soi et un rapport à l'autre*[188] ».

---

[184] Un « processus » est entendu comme « *la dynamique d'un ensemble de phénomènes qui interagissent dans le temps, de façon non aléatoire mais sans causalité unilinéaire, et dont l'interaction produit un (ou plusieurs) effet(s)* » Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, *op. cit.*, p. 33.
[185] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*, p. 50.
[186] Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, *op. cit.*, p. 19.
[187] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*, p. 55.
[188] *Ibid.*, p. 86.

S'intéresser aux rapports qu'entretiennent les préadolescents avec l'alimentation invite à s'interroger sur leur culture alimentaire. Elle est, comme la culture ludique étudiée par Gilles Brougère, fortement liée au monde des adultes, puisque les aliments, les marques alimentaires ou même les messages nutritionnels sont produits par eux, mais les préadolescents se les réapproprient pour construire une culture alimentaire qui leur est propre – du moins en partie.

> *« Mais ce qui caractérise la culture ludique, c'est qu'elle n'est que partiellement la production de la société adulte, par les contraintes matérielles imposées à l'enfant. Elle est tout autant la réaction de l'enfant à l'ensemble des propositions culturelles, des interactions qui lui sont plus ou moins imposées. D'où la richesse, mais aussi la complexité, d'une culture où l'on retrouve aussi bien les traces des conceptions adultes que la façon dont l'enfant s'y adapte*[189]*. »*

La culture alimentaire des préadolescents n'est donc pas séparée de celle des adultes mais elle se décline d'une façon différente du fait de sa réappropriation par ces acteurs sociaux.

Nous étudions donc la réception par les préadolescents d'un projet d'éducation alimentaire sous l'angle de leur *rapport* à un tel projet, en nous intéressant au sens qu'ils lui confèrent, sens lié à leur rapport à eux-mêmes et aux autres, et donc au contexte particulier de la classe. C'est bien le processus d'appropriation du projet alimentation par les préadolescents qui nous intéresse, processus qui est loin d'être une simple réponse mécanique à un stimulus, mais qui est lié à la définition de la situation par les élèves, dont découlent différentes perspectives.

Cette thèse interroge le rôle de messagers que fait endosser un projet d'éducation alimentaire à des préadolescents. Ces derniers ne transmettent pas mécaniquement à leurs parents les informations provenant de l'école : ils se les réapproprient de façon à répondre à leurs propres perspectives, différentes de celles des enseignants animant les séances du projet. Nous cherchons à comprendre le rapport qu'entretiennent les préadolescents avec le projet alimentation en étudiant le sens qu'il a pour eux, sens qui peut être différent d'un élève à l'autre. Ce rapport est lié à tout un ensemble d'éléments interdépendants. Parmi ces éléments, le rapport à l'alimentation et plus précisément aux normes alimentaires, à la fois des préadolescents et de leurs parents, nous semble important à prendre en compte. Dans cette thèse, nous prenons le point de vue des préadolescents, que nous considérons comme des

[189] Gilles Brougère, « L'enfant et la culture ludique », *Spirale*, N° 24, 2002, p. 35.

acteurs sociaux, capables d'agir sur leur environnement et de donner leur propre définition des situations qu'ils rencontrent. L'interactionnisme symbolique représente notre principal cadre théorique pour analyser ce qui se passe dans une classe du point de vue des interactions entre acteurs (enfants et adultes). Cependant, nous ne négligeons pas les déterminants sociaux qui influencent leurs actions, nous utilisons alors le terme d'acteurs pluriels, du fait de la pluralité des influences qui s'exercent sur eux (trajectoire sociale des parents, genre, histoire familiale, pression normative du groupe de pairs, etc.). Notre parti-pris théorique est donc de s'intéresser au rapport des élèves au projet alimentation, rapport lié aux interactions qui ont lieu en classe ou dans la famille, mais également à l'espace social dans lequel les préadolescents se situent du fait des trajectoires sociales de leurs parents et plus largement de leurs familles.

CHAPITRE 3
Le choix méthodologique de « l'enquête de terrain » : s'immerger dans une classe de 5ème

Ce chapitre a pour objectif d'expliciter la méthodologie utilisée dans cette thèse, de montrer en quoi elle permet de répondre au sujet et d'éclairer certaines spécificités de l'approche adoptée. J'ai choisi de me situer dans le sillage de « l'enquête de terrain », telle que la définissent Stéphane Beaud et Florence Weber[1] ou encore Daniel Céfaï[2]. La méthodologie de cette thèse est donc résolument empirique et qualitative. Mon dispositif méthodologique n'était pas très structuré, notamment pour la partie observation participante : je ne me suis pas servie de grilles d'observation et j'ai choisi de me laisser guider par le terrain, sans avoir défini au préalable ce que je souhaitais observer. Une grande souplesse dans l'ethnographie, telle que la décrivent William Corsaro et Donna Erder[3], a ainsi été recherchée. De plus, l'observation participante a été menée sur du long terme : j'ai passé une année scolaire dans chaque collège, n'observant qu'une seule classe de 5ème. Cet engagement soutenu dans un même terrain est souvent considéré comme nécessaire pour la réussite d'une enquête ethnographique. J'ai pu m'immiscer dans la vie quotidienne d'un réseau d'interconnaissances : les élèves d'une classe de 5ème et leurs enseignants. La particularité de cette enquête de terrain réside dans le fait que les principales personnes enquêtées sont des préadolescents. S'introduire dans leur monde n'est pas chose aisée, du fait en premier lieu de la barrière de l'âge[4]. J'examinerai dans ce chapitre la relation qui se noue avec de tels enquêtés. Le projet alimentation est au cœur de l'enquête : il a déterminé le choix des collèges et des classes enquêtées, il a permis mon entrée sur le terrain et a constitué le point de départ de cette recherche.

[1] Stéphane Beaud et Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 1998.
[2] Daniel Céfaï, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003.
[3] Donna Erder et William Corsaro, « Ethnographic studies of children and youth. Theoretical and Ethical Issues », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 28, N° 5, 1999, p. 524.
[4] Wilfried Lignier, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. », *Genèses*, N° 73, 2008.

Encadré 2 : L'entrée sur le terrain

Avoir l'autorisation de suivre les élèves d'une classe de cinquième pendant l'ensemble de leur journée au collège (qu'il s'agisse des cours ou des repas à la cantine) n'a rien d'évident, surtout pendant une année scolaire entière. Cet accès au terrain n'a été possible que du fait de mon statut particulier. Pour le comprendre, il me faut revenir sur mon parcours. Alors étudiante dans une école d'ingénieurs agronomes (l'AgroParisTech), j'ai effectué un stage de fin d'études de 7 mois dans le service Nutrition du Conseil général dont il a été question dans le chapitre 1. J'ai ainsi pu faire la connaissance de l'actuelle chef de service, avec laquelle j'ai noué des liens importants. C'est à partir de ce stage « à dominante sociologique » que j'ai réalisé mon mémoire de M2 Recherche en Sociologie. Le stage consistait en une étude de faisabilité d'un projet de distribution de fruits dans des collèges du département. J'ai conduit une cinquantaine d'entretiens à domicile avec les parents et les collégiens. Ayant eu la chance de rencontrer pendant mon M2R l'équipe du laboratoire ALISS de l'INRA, j'ai eu l'occasion de débuter une thèse, dont le sujet était dans la continuité de mon M2R. Le terrain pour ma nouvelle recherche était tout trouvé : des collèges du département dans lequel j'avais effectué mon stage. J'ai ainsi pu bénéficier des conseils d'Annie Larteau, la chef de service, pour choisir les collèges enquêtés. De plus, j'ai pu m'intéresser à une action d'éducation alimentaire, l'action EduConso, conçue par le service Nutrition. Mon acceptation sur le terrain a été d'autant plus facile que je me présentais en tant qu'ingénieur nutritionniste – je m'étais spécialisée en Nutrition Humaine dans mon école d'ingénieur – et en tant que personne moteur pour la mise en place du projet. Ainsi, les adultes du collège, qu'il s'agisse du personnel de direction, de l'infirmière ou des enseignants, approuvaient ma présence qui était utile à la mise en place du projet. La contrepartie étant que j'ai été sollicitée pour mettre en place des séances du projet, et même pour les animer. Nous verrons ce que cela a pu entraîner dans mon rapport aux enquêtés, notamment aux élèves. Il est important de souligner également les difficultés que j'ai pu rencontrer pour m'éloigner de mon point de vue de nutritionniste. Depuis mon M2R jusqu'à la dernière année de mon enquête de terrain en thèse, mon regard s'est transformé pour devenir celui d'une ethnographe – en tout cas je l'espère – et plus celui, beaucoup plus normatif, d'une nutritionniste.

1 Construction de la méthodologie

La méthodologie a été pensée dans le but de se trouver sur plusieurs scènes : la scène scolaire grâce à des observations – plus ou moins participantes – et la scène familiale grâce à des entretiens semi-directifs. Au départ, les entretiens étaient vus comme le centre du dispositif méthodologique, le but ultime. Les observations au collège n'étaient qu'une stratégie pour se rapprocher des élèves, obtenir leur confiance et pouvoir réaliser un nombre important d'entretiens dans les familles, lors desquels les préadolescents se livrent plus facilement qu'à un étranger. Il m'est apparu au bout de quelques temps passés au collège que mes observations étaient dignes d'intérêt et ne pouvaient pas être reléguées au seul rang de moyen pour accéder aux familles. Le dispositif méthodologique a donc peu à peu évolué vers une observation beaucoup plus soutenue – et plus seulement en cours de SVT et à la cantine – et sur une durée plus longue. Les deux scènes – scolaire et familiale – ont donc finalement été investiguées avec la même assiduité dans le but de saisir les enjeux qui entourent l'alimentation pour un préadolescent. Comprendre comment les préadolescents composent avec les différentes normes alimentaires auxquelles ils sont confrontés nécessite de combiner plusieurs méthodologies permettant d'avoir différents angles de vue. Pouvoir les observer au collège permet de saisir les logiques du groupe de pairs et les normes qui en découlent, mais aussi celles de l'ordre scolaire et des enseignants (notamment lorsqu'ils animent des séances du projet alimentation). Pouvoir discuter avec les parents mais également avec les jeunes permet de savoir comment les normes alimentaires – et quelles normes – circulent dans la famille : par imposition ? Par négociation ? Avec cette approche multidimensionnelle, nous avons pu aborder la complexité du rapport qu'entretiennent les préadolescents avec des normes alimentaires provenant d'un projet d'éducation alimentaire, en les situant parmi l'ensemble des normes en matière d'alimentation auxquelles ils sont confrontés dans leur vie quotidienne.

1.1 Une enquête réalisée en plusieurs étapes

Le dispositif méthodologique peut être découpé en trois étapes successives. La première étape constitue la phase exploratoire de l'enquête, les deux suivantes représentent les deux temps de l'enquête principale. Une enquête exploratoire a été menée pour éprouver le

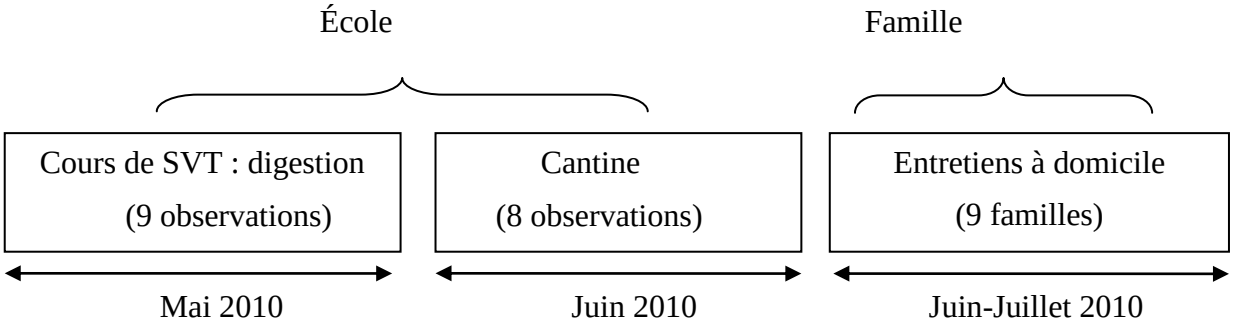
dispositif et le modifier au regard de l'expérience de celle-ci, je pratique ainsi une ethnographie « *self-corrective*[5] ». Puis, les deux années suivantes ont été consacrées à une enquête principale composée de deux terrains menés successivement. Les deux terrains ont été choisis de façon à être très différents du point de vue de l'origine sociale de la population enquêtée, en faisant l'hypothèse que le rapport aux normes alimentaires des adolescents est socialement différencié (cf chapitre 2). Un deuxième critère consistait en la réalisation par le collège choisi du projet alimentation. Pour le choix de Malraux, j'ai téléphoné à une dizaine de collèges censés participer à l'action EduConso (la liste m'avait été fournie par mes anciennes collègues du service Nutrition du Conseil général). Dans les faits, très peu de collèges étaient réellement impliqués dans l'action : la plupart ne mettaient en place qu'une seule des séances proposées. J'ai donc choisi le collège Malraux, qui était le seul à être vraiment engagé dans la réalisation du projet alimentation dans son ensemble. Ce collège se trouvant à Vitry-sur-Seine et étant en Zone sensible prévention violence, il a constitué le terrain « classes populaires » de mon échantillon. Pour ce qui est du deuxième collège, j'ai rencontré à nouveau la chef du service Nutrition qui m'a fait comprendre qu'aucun collège accueillant une population davantage « classes moyennes ou supérieures » ne réalisait l'action. Nous avons donc choisi un collège, Renoir, dans lequel la principale adjointe était motivée pour mettre en place l'action. J'ai eu par conséquent dans ce collège à jouer le rôle de responsable du projet alimentation, et à motiver les enseignants pour mettre en place le projet (cf chapitre 4).

1.1.1 Premiers tâtonnements : une enquête exploratoire courte, un rapport aux élèves distant

Le collège Laplace, dans lequel a été menée l'enquête exploratoire, a été choisi parce que l'enseignante de SVT a donné son accord pour que j'assiste à ses cours et parce qu'elle allait commencer la séquence sur le système digestif deux-trois semaines après mon appel. Elle avait bien précisé par téléphone qu'elle ferait une séance sur l'équilibre alimentaire. Souhaitant garder le terrain à Malraux pour l'enquête principale, j'ai choisi ce collège pour l'enquête exploratoire, bien qu'il ne mette pas en place l'action EduConso. Le collège Laplace est proche de Malraux concernant les caractéristiques sociales de la population accueillie, bien qu'il ne soit pas classé en Zone sensible prévention violence. Cette enquête s'est déroulée en

[5]« *réflexive* »
Donna Erder et William Corsaro, « Ethnographic studies of children and youth. Theoretical and Ethical Issues », *op. cit.*, p. 524.

trois étapes pratiquement successives. J'ai commencé par me rendre en cours de SVT dans deux classes de 5ème choisies avec l'enseignante : une classe difficile et la classe bilingue, de bien meilleur niveau. Je me suis présentée dans chaque classe, de façon très succincte : « Bonjour, je m'appelle Aurélie, je suis étudiante et je travaille sur l'alimentation des collégiens. Je vais venir observer votre classe en cours de SVT ». Le but de cette observation – non participative (je m'asseyais au fond de la classe) – était de me familiariser avec les élèves des deux classes et réciproquement. Dans un deuxième temps, je me suis rendue à la cantine. Je mangeais avec les personnels de service et attendais que les élèves des deux classes que je connaissais passent sur les rails. À ce moment-là, je me déplaçais dans le réfectoire, me postant devant les tables des élèves enquêtés, et je prenais des notes devant eux. La dernière étape se déroulait au domicile des élèves et consistait en des entretiens semi-directifs avec les parents (ou l'un des parents) et le préadolescent.

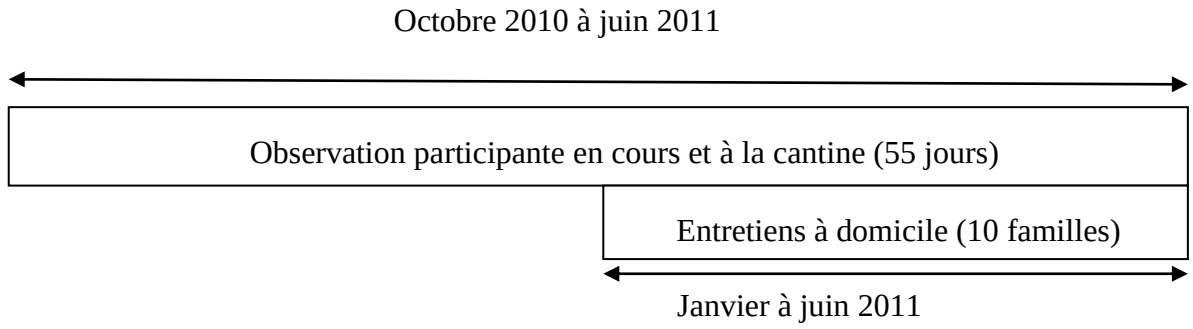


Cette première enquête s'est révélée limitée dans ses résultats. Le temps restreint passé à observer les élèves a conduit à une impossibilité de croiser les entretiens avec les observations. En effet, je n'ai pas pu identifier précisément chaque élève. De plus, les entretiens avec les préadolescents n'ont pas été aussi riches que ce que je l'avais escompté : la glace n'avait pas été brisée avec eux. Le temps passé au collège avec les élèves n'était donc pas suffisant. Enfin, mon arrivée en cours de SVT et ma présentation très succincte m'ont étiquetée auprès des préadolescents comme « experte en nutrition », étiquette dont je n'ai pas réussi à me défaire. D'autant plus que j'avais à ce moment-là encore des difficultés à quitter mon point de vue de nutritionniste et à adopter une posture d'ethnographe. L'enquête principale devait donc être l'occasion d'une observation beaucoup plus soutenue et une immersion plus importante dans le monde des préadolescents.

1.1.2 Entrée dans l'ethnographie : s'immerger dans une classe de 5ème

La deuxième année de ma thèse a été consacrée à une enquête beaucoup plus approfondie, notamment du point de vue de l'observation, dans une seule classe de 5ème cette fois-ci. La

méthodologie de ma thèse a donc pris une tournure davantage ethnographique, au sens où j'ai passé 55 jours – souvent entiers – aux côtés des élèves de la classe enquêtée. J'ai mangé à table avec eux, me suis assise en classe à côté d'eux (et plus au fond), et suis restée dans la cour de récréation avec eux. Le collège Malraux a été choisi parce que c'était le seul dans lequel l'action EduConso était menée de bout en bout. L'infirmière du collège, Mme Patais (dont il a déjà été question) était responsable du projet alimentation et permettait qu'il soit reconduit chaque année depuis 10 ans. Il n'y a pas eu de choix à faire concernant la classe enquêtée, puisque la classe réalisant le projet avait déjà été désignée par Mme Patais. À l'origine, je souhaitais me rendre dans une classe « témoin » : une autre classe de 5ème ne participant pas au projet, mais assez vite je me suis rendue compte que je ne pouvais pas être « élève » de deux classes à la fois. En effet, du fait de mon statut dans la classe et de l'implication que demandait mon observation participante, il m'est apparu impossible d'être présente dans deux classes à la fois. J'aurais eu le sentiment de trahir les élèves de « ma » classe et de perdre une partie des liens qui nous unissaient. Si l'enquête avait été moins ethnographique et peut-être plus quantitative, une comparaison avec une classe témoin aurait été envisageable et intéressante, mais concernant ma propre enquête, elle ne m'a pas paru nécessaire voire infructueuse.



J'ai rencontré pour la première fois les préadolescents lors d'une séance du projet alimentation intitulée « Analyse sensorielle ». Cette séance était assez ludique et interactive, et moins normative qu'un cours de SVT. J'ai ainsi été perçue différemment que lors de la pré-enquête, d'autant plus que je me suis présentée plus longuement (cf Annexe 2). J'ai expliqué aux élèves que je réalisais une thèse en sociologie, en précisant en quoi consiste la sociologie, et en mettant l'accent sur leur importance dans l'enquête : « Mon sujet d'étude, c'est vous : les collégiens, les préadolescents. Vous avez plein de choses à m'apprendre sur votre rapport à l'alimentation, sur vos goûts, sur vos envies, sur vos habitudes alimentaires. » Les élèves m'ont ainsi beaucoup moins associée à une experte en nutrition, les discussions avec eux ont donc pu être plus variées. L'enquête s'est passée très différemment de l'année précédente. J'ai

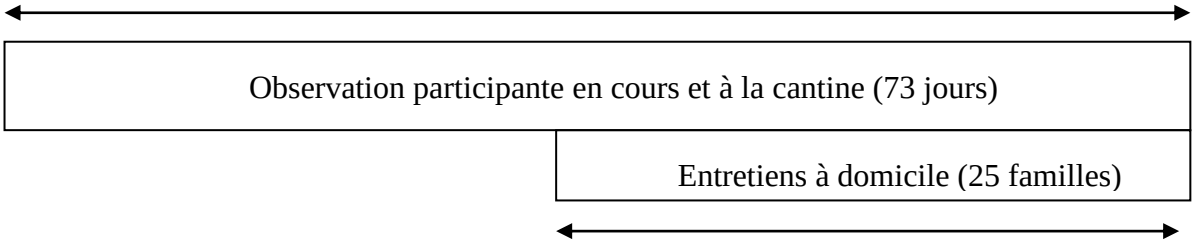
pu suivre les différentes séances du projet alimentation et observer la façon dont il était reçu par les élèves et comment ils se l'appropriaient pour s'en servir dans leurs interactions avec des adultes ou des pairs, puis j'ai pu interroger les parents sur leur connaissance de ce projet. Se faire accepter par les élèves de la classe enquêtée n'a pas été chose aisée et a pris beaucoup de temps : ce n'est qu'en mars – avril que j'ai vraiment réussi à me faire une place au sein de la classe. Des croisements entre les observations et les entretiens ont pu être opérés du fait de ma connaissance précise de chaque élève. Les entretiens ont eux aussi été plus riches, notamment du fait de l'ajout d'une partie du guide d'entretien lors de laquelle j'ai proposé des scénarios aux enquêtés (cf Annexes 17 et 18). Ces scénarios avaient pour objectif de proposer des situations concrètes de tension entre les parents et les enfants au sujet de l'alimentation, ou plus globalement des situations de choix en matière d'alimentation. Je cherchais alors à savoir si l'enquêté se référait à des questions de santé, ou bien de plaisir ou encore à d'autres référentiels. Ils ont permis de comparer les réponses des enquêtés à des questions posées exactement de la même manière. Comme je l'ai déjà évoqué, ma relation avec les élèves a été assez tumultueuse : j'ai eu des difficultés à « m'intégrer » dans la classe (cf infra). De même, il a été difficile d'obtenir des rendez-vous avec les parents : la plupart ont refusé. Je reviendrai sur cette question dans la prochaine sous-partie. La première partie de l'enquête principale a donc été beaucoup plus riche que l'enquête exploratoire. Utiliser la méthode ethnographique consistant en une présence très fréquente et en continu auprès des élèves de la classe enquêtée s'est révélé très fructueux.

1.1.3 Un matériau encore plus riche grâce à l'expérience acquise et à un milieu plus favorable

Il était prévu au départ d'enquêter dans deux collèges différents pendant la même année scolaire en passant le premier semestre dans l'un et le deuxième semestre dans l'autre. Cependant, en février, lorsqu'il était temps de changer de collège, nous avons considéré – mes directrices et moi-même – qu'il était préférable de prolonger mon enquête jusqu'à juin puisque le terrain était riche et que je commençais à peine à trouver mes marques avec les élèves. De plus, le projet alimentation se déroule sur l'année entière, donc partir en cours d'année imposait de rater certaines séances du projet. Arriver en milieu d'année dans un autre collège n'aurait pas été chose aisée non plus. Suivre l'évolution d'une classe de 5ème du début à la fin de l'année m'a semblé plus cohérent et particulièrement riche. Le deuxième collège a donc été choisi en juin 2011, j'ai ainsi pu démarrer les observations plus tôt : dès la rentrée. Ce collège accueille une population mixte socialement, avec une majorité des élèves que l'on

pourrait rattacher aux classes moyennes. Par contre, dans ce collège, c'était à moi de mettre en place le projet alimentation, en m'aidant de l'expérience à Malraux. Ainsi, la méthodologie à Renoir a été davantage interventionniste puisque j'ai créé une situation qui n'aurait pas existé sans mon intervention. Contrairement à Malraux, je n'ai pas observé une situation déjà existante. En proposant au début de l'année un document reprenant les séances réalisées à Malraux, j'ai cherché à reproduire ce qui avait été fait dans ce collège. Néanmoins, j'ai laissé les enseignants s'emparer du projet et en faire ce qu'ils souhaitaient. Je suis intervenue le moins possible dans l'élaboration du projet et j'ai endossé le même rôle de soutien pour les professeurs pour l'animation des séances. À Renoir, j'observe comment évolue une situation que j'ai déclenchée, alors qu'à Malraux, j'observe une situation qui aurait eu lieu sans ma présence (mais qui est quand même modifiée par elle). J'ai commencé les entretiens plus tard qu'à Malraux, puisque je savais que je restais dans ce collège jusqu'à juin.

Septembre 2011 à juin 2012



Mars à juin 2012

La première rencontre avec les élèves s'est faite en cours d'arts plastiques. Ma présentation a été très différente de celle que j'avais faite à Malraux. Je me suis présentée en tant qu'employée par le Conseil général venant évaluer la réception du projet par les collégiens : « Je viens évaluer l'action du Conseil général, c'est-à-dire vérifier l'intérêt de ce type de projet, son utilité pour les élèves » (cf Annexe 3), j'ai justifié ma présence dans différents cours en expliquant qu'il s'agissait de bien connaître les élèves pour évaluer ce projet au mieux. Plusieurs hypothèses m'ont conduite à changer mon discours face aux élèves de Renoir :

- La plupart des préadolescents racontent très souvent leur journée d'école, ils risquent donc fortement de parler de ma venue en cours d'arts plastiques.

- Les parents attachent beaucoup d'importance à ce que le programme soit bouclé dans les temps[6] et n'apprécient pas beaucoup les projets parallèles.
- Les parents n'ont aucune difficulté à téléphoner au collège[7]. Au contraire, ils se sentent en droit d'intervenir sur les décisions prises au collège.
- Les parents, notamment ceux des classes supérieures, voient d'un mauvais œil une étudiante qui vient faire une recherche en sociologie[8] sur leurs enfants.

Pendant ce cours d'arts plastiques, je me suis promenée dans la classe, cherchant à me faire accepter des élèves. En effet, si les parents protestaient contre ma présence en classe, l'enquête dans ce collège serait compromise. Mme Larineau, la principale-adjointe a semblé partager ma crainte puisqu'elle m'a conseillé, pour prévenir les parents de l'existence du projet, de faire écrire aux élèves dans leur carnet de correspondance un mot laconique : « La classe de 5ème C participe à un projet sur l'alimentation cette année ». Des précautions sont prises et elles semblent porter leurs fruits puisqu'aucun parent n'a contacté le collège suite à ma venue en classe. À Malraux, une lettre plus longue avait été distribuée aux élèves pour leurs parents (cf Annexe 6). Ma relation aux élèves a été beaucoup plus pacifique qu'à Malraux : ils s'adressaient à moi plus facilement et m'ont acceptée tout de suite. Cette meilleure accessibilité du terrain s'est traduite par une prise de rendez-vous avec les parents beaucoup plus fructueuse. Les entretiens avec les préadolescents ont été plus bien plus riches qu'à Laplace, et même qu'à Malraux pour certains. Le matériau recueilli est donc plus dense puisque j'ai eu davantage d'interactions avec les élèves et que j'ai pu les observer sur un temps encore plus long qu'à Malraux. Je reviendrai sur les raisons de ce meilleur contact avec les élèves de Renoir dans la sous-partie 2 de ce chapitre.

Dans cette thèse, la question du contexte de déroulement des actions est centrale, notamment parce que j'utilise une méthodologie ethnographique multicontextuelle (différents lieux, l'école, mais aussi la famille, dans différentes configurations). J'ai mené ce que Beaud et Weber appellent une « enquête de terrain », dans laquelle les sociologues soulignent l'importance de la contextualisation, par exemple à propos de l'entretien : « *Un entretien se déroule toujours dans un lieu et à un moment donnés. Le sens des paroles recueillies est*

[6] Cf François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, op. cit.*
[7] Lors de mon premier jour à Renoir, dans le bureau de la principale-adjointe, celle-ci raconte au principal qu'un parent vient de téléphoner pour changer sa fille de classe parce qu'elle a une heure de permanence (Collège Renoir, carnet d'observations, bureau de Mme Larineau, 6/09/11)
[8] Monique Pinçon-Charlot et Pinçon Michel, *Voyage en grande bourgeoisie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005.

strictement dépendant des conditions de leur énonciation. L'entretien ne prend sens véritablement que dans ce "contexte" immédiat[9] ».

Ainsi, étape après étape, le dispositif méthodologique a permis de recueillir un matériau de plus en plus riche. C'est bien par un aller-retour réflexif avec le terrain que l'on acquiert une expertise sur la meilleure façon de procéder pour accéder à ce que l'on souhaite. La longue durée de mon enquête principale (deux années scolaires) a généré une quantité très importante de matériaux, qu'il s'agisse des carnets de terrain (21) ou des entretiens (70). Traiter l'ensemble de ces données n'a pu être possible qu'en effectuant des choix, tout en étant obligée de laisser de côté une partie importante de ces matériaux dans l'écriture de cette thèse.

La façon dont j'ai obtenu des rendez-vous avec les familles a évolué au cours des trois enquêtes, pour obtenir dans la dernière un très bon rendement, cette différence de « rendement » est sans doute également lié à la différence d'origine sociale des parents, j'y reviendrai un peu plus loin.

1.2 Recrutement des familles pour les entretiens

1.2.1 À Laplace, un mot dans le carnet

Avec l'aide de Mme Oussine, l'enseignante de SVT, j'ai décidé d'une stratégie consistant à introduire dans le carnet de correspondance un mot. Au début du cours du 11 juin en 5ème B, Mme Oussine a demandé aux élèves de sortir leur carnet. J'ai expliqué que je voudrais rencontrer leurs parents chez eux pour leur poser des questions sur l'alimentation. Mme Oussine ramasserait les mots remplis au prochain cours. Le voici :

> Bonjour,
> Je suis Aurélie MAURICE, étudiante en thèse à l'INRA.
> En accord avec Mme Oussine, professeur de SVT, je fais un travail sur l'alimentation des collégiens. Pour le réaliser, je souhaiterais rencontrer des familles à domicile.
> Êtes-vous d'accord ? Oui Non
> Numéro de téléphone pour vous joindre :…….
> Si vous avez des questions, vous pouvez me joindre au 01 49 …

[9] Stéphane Beaud et Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain*, *op. cit.*, p. 252.

Cette stratégie a abouti à un échec cuisant : une seule élève a rapporté une réponse positive. Les autres avaient oublié de montrer le mot à leurs parents ou bien leurs parents n'avaient pas accepté l'entretien. Ma technique consistant à utiliser les préadolescents comme intermédiaires entre leurs parents et moi n'a apparemment pas fonctionné. Je n'avais sans doute pas réussi à établir suffisamment de contact avec les élèves pour qu'ils aient envie de me recevoir chez eux ou même pour qu'ils sachent expliquer à leurs parents qui je suis. J'ai alors décidé d'obtenir des numéros de téléphone de parents sans que ce soient eux qui me les aient donnés. Pour ce faire, j'ai rencontré la principale qui a m'a seulement communiqué le numéro de téléphone d'un parent FCPE de la 5ème B. En appelant cette mère, j'ai réussi à obtenir d'autres numéros. J'ai également demandé directement à des élèves à la cantine le numéro de leurs parents. Au final, j'ai obtenu neuf rendez-vous : trois 5ème A et six 5ème B.

1.2.2 À Malraux, téléphoner directement aux parents

Au collège Malraux, j'ai tout d'abord décidé de rencontrer les parents « en chair et en os » en me rendant à la réunion parents-professeurs organisée en novembre. Cependant, seulement cinq familles étaient présentes. Je me suis tout de même présentée aux parents (cf Annexe 4) et ils ont tous accepté de me donner leur numéro de téléphone. J'ai ensuite croisé une autre mère d'une élève de 5ème 4 : elle a accepté elle aussi de me donner son numéro. La récolte était ainsi bien maigre. Une telle absence des parents à la réunion avec les enseignants de la classe est significative de la relation qu'entretiennent ces parents avec l'école. J'ai obtenu les numéros de téléphone des parents sans doute les plus impliqués dans la scolarité de leurs enfants : la mère de Julie, le père de Quentin, la mère de Martial, le père de Jérôme et le père d'Hakim (ainsi que la mère d'Imane, qui était convoquée par le principal pour sa fille).

Pour obtenir les numéros de téléphone des autres élèves de la classe, j'ai décidé de ne pas utiliser de mot comme à Laplace, mais de m'adresser directement à Mme Patais, l'infirmière. Elle a accepté de demander au principal à ce que je dispose des numéros de téléphone des parents de la 5ème que j'observais, celui-ci a donné son accord. Ainsi, j'ai eu accès au classeur contenant les numéros de téléphone de tous les élèves de la classe (ainsi que le lieu de naissance, la date de naissance et la profession des parents). Après avoir prévenu les élèves lors d'une séance du projet alimentation que j'avais créée pour l'occasion, j'ai commencé à téléphoner aux parents mi-janvier. Lors de cette séance qui a eu lieu en cours de technologie – j'ai choisi cette matière volontairement parce que je savais que les élèves étaient très disciplinés avec cet enseignant – j'ai montré aux élèves des photographies de familles de

différents pays devant leurs achats alimentaires d'une semaine (photographies de Menzel), puis je leur ai annoncé que j'allais venir chez eux discuter avec leurs parents de ce qu'ils mangent. L'information a été reçue différemment dans les deux demi-groupes, le premier demi-groupe, plus agité, a très mal réagi dans l'ensemble.

> Quand j'annonce que je vais venir dans leurs familles : « Oh non ! J'habite loin ! »
> M. Pequigno : Vous mangez pas bien ? C'est pour ça que vous voulez pas ?
> Sanata : Madame vous savez où j'habite ?
> Aurélie : Je vais demander à ta mère.
> Sanata : Moi je vais dire non !
> Sami : Madame vous allez venir quand chez nous ? Ma mère elle travaille.
> Aurélie : Le soir sinon, quand elle veut.
> Sami : Vous allez dormir chez nous ?
> Aurélie : Non !
> Sanata : Vous allez pas venir chez moi, ma mère elle va dire non.
> (Collège Malraux, carnet d'observations, séance pendant le cours de technologie, 18/01/11)

Le deuxième demi-groupe ne réagit pas quand j'annonce que je vais téléphoner à leurs parents. Mais par la suite, à la cantine ou en cours, les élèves m'en reparlent en disant qu'ils ne sont pas d'accord. Et effectivement, quand je téléphone aux parents, la plupart me disent non sauf douze d'entre eux. Finalement, deux parents reculent le rendez-vous jusqu'au moment où je renonce à les rappeler. J'arrive finalement à rencontrer dix familles sur 25. Au téléphone, les autres parents me disent qu'ils n'ont pas le temps ou même certains, que leur enfant ne veut pas (c'est le cas de la mère de Sanata). Il apparaît donc plausible que les parents déclinent le rendez-vous en grande partie car leurs enfants ne souhaitent pas que je vienne chez eux. Ma relation encore assez distante avec les élèves en janvier ne permet pas – pour la plupart – qu'ils acceptent de me recevoir chez eux. Il faut cependant nuancer ces propos puisque j'ai quand-même réussi à en rencontrer dix. Le taux de réponses positives est tout de même plus élevé qu'à Laplace. L'enquête évolue progressivement. Il apparaît donc qu'en milieu populaire, il m'est difficile de rencontrer autant de familles que je le souhaiterais. Ce constat est partagé par un grand nombre de chercheurs qui enquêtent dans ces milieux. Les familles populaires sont plus difficiles à rencontrer que les autres, notamment du fait de la distance sociale avec les enquêteurs et de la violence symbolique qu'elle engendre : comment parler d'alimentation à un étranger (d'autant plus s'il est perçu comme un nutritionniste ou un enseignant) alors que l'on ne mange pas « comme il faut » ? Plusieurs élèves (notamment à

Laplace, où j'étais davantage perçue par les élèves comme une nutritionniste) m'ont dit qu'ils ne mangeaient pas bien et que ça n'avait donc pas d'intérêt de venir chez eux. Je n'ai ainsi pu rencontrer à Malraux que les parents les plus proches de l'institution scolaire (présents à la réunion parents-professeurs) ou intéressés par l'alimentation (le père de Quentin), à part quelques exceptions (la mère de Moustafa, le père de Nathan, les parents de Kelly, et également les parents de Yacine). Ainsi, l'échantillon à Malraux est plus petit qu'escompté et sans doute biaisé : je n'ai pas pu rencontrer les familles les plus précaires ou éloignées de l'institution scolaire.

1.2.3 À Renoir, une lettre destinée aux parents

Au collège Renoir, étant donné que ma relation avec les élèves était bonne et que je savais qu'ils penseraient à transmettre le message à leurs parents, j'ai utilisé une stratégie proche de celle initialement prévue pour Laplace. J'ai préparé une lettre (cf Annexe 5), plus longue que le mot dans le carnet des élèves de Laplace, et demandant directement un numéro de téléphone pour les joindre. Leur accord n'est pas sollicité, il est implicitement supposé acquis : ils n'ont pas vraiment le choix de donner leur numéro. Cette lettre a été relue par la principale-adjointe et légèrement corrigée par elle. Elle a été distribuée le 23 mars 2012 en TP de SVT (donc en demi-groupes), j'ai expliqué à l'oral très rapidement que je souhaitais rencontrer les parents. Il y a eu peu de réactions de la part des élèves, seulement des demandes de précision sur le type de numéro demandé (un fixe ou un portable). Cette méthode a été particulièrement fructueuse dans ce collège, puisque dès le lendemain, la moitié des lettres étaient rapportées remplies. Ce qui est donc très différent de Laplace : les élèves communiquent davantage sur l'école avec leurs parents (et j'étais mieux intégrée). Au bout d'une semaine, j'avais 27 lettres sur 29. Fatimatou oubliait constamment de la montrer à ses parents (c'est la seule élève de la classe à vivre dans la cité non loin du collège), Iris également. Finalement, elles me donnent le numéro de téléphone de chez elles sans montrer la lettre à leurs parents. J'avais donc à disposition les coordonnées de l'ensemble des parents de la classe. J'ai rencontré finalement 25 familles : une mère a refusé (la mère de Maxime) parce que son enfant « n'a pas de problème de poids », une mère a constamment déplacé le rendez-vous du fait que sa maison était en travaux (la mère d'Iris) et il y a deux familles que je n'ai pas eu le temps d'appeler (les parents de Romain et de Fatimatou). En entretien, il est arrivé que le parent interrogé me dise que son enfant l'avait incité à me recevoir chez lui, en disant que toute la classe le faisait. Une élève, Caroline, m'explique en entretien que « c'est normal » : « J'avoue que ça m'a pas motivée, mais je trouve ça normal, on fait un projet, c'est

normal d'y participer. Ben oui, je trouve ça normal moi. » Le fait que ma relation avec les élèves soit bonne et qu'ils soient beaucoup plus réceptifs au projet alimentation a facilité la décision positive des parents pour me recevoir chez eux. Les élèves de Renoir apparaissent comme beaucoup plus dociles vis-à-vis de l'institution scolaire que les élèves de Malraux ou de Laplace. L'échantillon à Renoir est cette fois beaucoup plus conséquent, et donc moins biaisé, bien que dans les quatre élèves que je n'ai pas rencontrés, il y ait des élèves de milieux plus défavorisés (notamment Fatimatou) qui auraient pu compléter mes connaissances sur les familles populaires. J'ai tout de même pu rencontrer à Renoir plusieurs familles clairement issues des milieux populaires.

Ainsi, la prise de contact avec les parents des différents collèges a été semée d'embûches, et il a fallu trouver des stratégies permettant d'obtenir des rendez-vous. Il apparaît qu'il est beaucoup plus difficile de rencontrer des familles de milieu populaire que des familles de classe moyenne. Cela peut être expliqué par le rapport de domination assez fort[10] que subissent les familles populaires : elles peuvent avoir honte de montrer un logement exigu, parfois insalubre et il est possible qu'elles appréhendent de se faire questionner par une étudiante. Ma relation aux élèves est également une explication assez plausible puisqu'il semble que leur motivation par rapport à ma venue compte dans la décision que prennent les parents. Une plus grande docilité et réceptivité des élèves par rapport au projet alimentation est à l'origine d'une acceptation plus forte de ma visite par les parents. Tous ces éléments sont liés au milieu social des familles : leur proximité avec l'institution scolaire étant variable, passer par l'école pour les rencontrer est plus ou moins efficace.

1.3 Une méthodologie combinant plusieurs techniques qualitatives

Pour comprendre la façon dont les différentes normes alimentaires qui circulent dans la vie quotidienne des préadolescents sont saisies par eux, nous avons choisi d'associer plusieurs techniques de la méthodologie qualitative. La grande complexité du rapport aux normes alimentaires des préadolescents a ainsi pu être investiguée, en accordant toute leur importance aux différents contextes dans lesquels se trouvent ces jeunes.

[10] Gérard Mauger, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, 1991.

1.3.1 Des guides d'entretien semi-directifs

Mener des entretiens dans les familles, à leur domicile, avec les parents et le préadolescent enquêté, était la méthodologie pensée au départ de l'enquête, pour avoir accès à la façon dont les normes alimentaires circulent au sein de la famille et pour interroger le rôle d'intermédiaire joué par le préadolescent concernant les normes apprises à l'école lors du projet alimentation.

La prise de conscience de l'importance de la scène scolaire, et notamment du groupe de pairs, dans la réappropriation par les préadolescents du projet alimentation, m'a conduite à considérer les entretiens comme une méthode permettant de compléter les informations obtenues par observation, et plus comme *la* méthode principale de cette enquête.

Ce volet du dispositif méthodologique était tout de même important à plusieurs titres. Il a permis d'apporter des informations sur les trajectoires sociales des familles, mais aussi migratoires pour certaines, ainsi que sur les événements familiaux qui ont pu bouleverser le quotidien de la famille. Il a été l'occasion d'avoir une idée précise des pratiques alimentaires familiales, en tout cas de recueillir un discours sur ces pratiques (j'ai eu l'occasion de prendre un repas avec certaines familles, quand elles m'y invitaient). Le fait d'interroger les parents (ou l'un des parents) et le préadolescent séparément ou en coprésence m'a permis soit de croiser des informations données par les uns et les autres, soit d'observer des interactions parfois très intéressantes pour avoir une idée précise des relations intrafamiliales.

J'ai fait le choix de réaliser des entretiens semi-directifs, suffisamment longs (d'une moyenne d'1h30 avec les parents et de 50 minutes avec les jeunes) pour avoir le temps d'aborder un grand nombre d'aspects de la vie quotidienne de la famille et accordant suffisamment de liberté de parole pour entamer une véritable discussion, beaucoup plus riche à mon sens.

Les guides d'entretien ont été repris avant chaque nouvelle étape de l'enquête (entre la préenquête et la première année de l'enquête principale, et entre la première et la deuxième année). Les entretiens menés à chaque étape ayant été retranscrits et analysés avant le début de la suivante, j'ai pu reprendre les guides pour y ajouter des questions qui manquaient ou pour en corriger ou en enlever d'autres qui étaient apparues peu pertinentes.

Guide d'entretien avec les parents

Le guide est composé de plusieurs parties, avec quelques questions dans chacune, qui constituaient plutôt des pense-bêtes que des questions qui ont été posées systématiquement telles quelles. Je ne détaille ici que les guides d'entretien de l'enquête principale.

Celui qui a servi pour la première année était composé de 6 thèmes. Il commençait par un récit des prises alimentaires de la veille. Cette première question, très factuelle, permettait de mettre à l'aise l'interlocuteur et d'amorcer la discussion en lui faisant comprendre que j'attendais des détails dans ses récits (par des questions de relance). Le deuxième thème, qui est plutôt une rubrique, consistait en des scénarios. Je détaillerai cette partie du guide d'entretien dans la prochaine sous-partie. J'abordais ensuite, pas forcément dans l'ordre qui était inscrit sur mon guide, l'histoire familiale : la trajectoire sociale et migratoire en remontant aux grands-parents du préadolescent, les événements familiaux mais aussi les habitudes alimentaires pendant l'enfance. Tous ces éléments se sont révélés particulièrement importants pour comprendre le rapport aux normes alimentaires et les relations parents-enfant des familles enquêtées. Il était ensuite question de la façon dont les parents géraient l'alimentation de leurs enfants. Cette question avait déjà été largement abordée avec les scénarios (cf infra), mais elle permettait d'aborder d'autres sujets comme l'argent de poche. Le thème suivant portait sur les discussions que les parents pouvaient avoir avec leurs enfants au sujet de l'alimentation : il était question par exemple des repas à la cantine ou, ce qui était précisément notre sujet de départ, du contenu des séances du projet alimentation. Enfin, je m'enquérais d'éléments plus factuels concernant la vie quotidienne de la famille comme par exemple le rythme en semaine (heure des repas, coucher, devoirs). Ces éléments permettaient de mieux comprendre l'environnement familial dans lequel se trouvait le préadolescent enquêté : mange-t-il à table avec ses parents ? Fait-il ses devoirs avec leur aide ? Le but était notamment de savoir quel type de relation entretenaient parents et enfants.

Le guide qui a servi pour la deuxième année contenait les mêmes thèmes parfois légèrement modifiés (surtout au niveau des questions) auxquels s'ajoutaient deux nouveaux thèmes : les relations parent-préadolescent et le rapport à l'école. Ces thèmes avaient émergé après les analyses faites à partir du premier terrain de l'enquête principale. Je m'étais aperçue que ces deux éléments étaient centraux pour comprendre le rapport qu'entretiennent les préadolescents avec le projet. Ainsi, j'ai interrogé les parents sur les moments de discussion qu'ils pouvaient avoir avec leur enfant, sur les sujets abordés, et plus généralement sur les moments passés avec lui. Pour appréhender leur rapport à l'école, je leur ai demandé de me

raconter comment s'étaient passées leurs études, mais aussi de me dire s'ils appréciaient le collège de leur enfant et s'ils étaient préoccupés par ses résultats scolaires.

Guides d'entretien avec les préadolescents

Mes enquêtes précédentes (préenquête et enquête de M2R) m'avaient montré à quel point il était plus difficile d'obtenir de longs discours de la part d'adolescents ou de préadolescents. De nombreux chercheurs ont eu la même expérience, comme par exemple Le Pape[11] qui l'explique dans sa thèse. Mes observations en collège avaient pour seul objectif au départ de contourner cet obstacle en gagnant la confiance de mes enquêtés. J'avais effectivement l'impression que leur manque de volubilité était en grande partie lié à leur timidité face à une adulte qui leur était inconnue. Ma présence fréquente au collège et mon intégration au sein du groupe-classe a été en effet favorable à la libération de leur parole, d'autant plus à Renoir où mon intégration a été plus facile et plus rapide. Pendant l'entretien, j'ai utilisé une technique pour démarrer l'entretien par une activité plutôt ludique et ainsi éveiller leur intérêt : j'ai demandé aux jeunes enquêtés d'aller chercher dans leur cuisine les cinq aliments qu'ils préféraient, je les ai ensuite photographiés et leur ai demandé à quelles occasions ils les consommaient. Cette activité pratique permettait de détendre l'atmosphère et de commencer l'entretien par quelque chose de vraiment concret. Les photographies ainsi recueillies permettaient d'avoir une image précise des préférences alimentaires des préadolescents et du type d'aliments présents chez eux (des produits de marque, ou au contraire sans marque). La comparaison est facilitée par ce support, c'est pourquoi elle est de plus en plus utilisée en sociologie[12]. La seconde partie de l'entretien consistait en des scénarios, qui eux-aussi étaient pensés de manière à rendre l'entretien plus ludique. La suite du guide d'entretien était proche de celui proposé aux parents. La première année, j'avais simplement noté quelques éléments à ne pas oublier d'aborder : entre autres les relations avec la fratrie, avec les parents, les préférences alimentaires, les prises alimentaires de la veille. La seconde année, j'avais défini des thèmes, comme pour le guide d'entretien des parents, et qui s'en rapprochaient assez.

[11] Marie-Clémence Le Pape, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 238.
[12] Voir par exemple Hervé Glevarec, « Les trois âges de la "culture de la chambre" », *Ethnologie française*, vol. 40, N° 1, 2010.

1.3.2 Des scénarios

Aussi bien dans le guide d'entretien à destination des parents que dans celui à destination des préadolescents, une partie était consacrée à des scénarios. L'objectif était de proposer à l'enquêté des situations concrètes demandant de faire des choix. Il était possible que l'enquêté ait déjà vécu les situations fictives, dans ce cas il lui était demandé de raconter comment la situation avait été résolue. Dans l'autre cas, il devait imaginer la façon dont il réagirait à une telle situation. Cette technique nous a paru utile pour saisir la façon dont parents et enfants interagissent dans chaque famille au sujet de l'alimentation. Elle a permis de comprendre comment chaque membre de la famille compose avec les normes nutritionnelles ambiantes pour interagir avec les autres : certains les respectent et cherchent à les faire respecter, d'autres les contournent ou les tiennent à distance, d'autres encore dissimulent aux autres certaines de leurs pratiques non conformes à ces normes, etc. En permettant aux enquêtés de décrire leurs propres pratiques à partir d'exemples concrets de situations pouvant leur arriver ou leur étant déjà arrivées, les scénarios ont permis d'obtenir des informations donnant une idée précise du fonctionnement familial autour de l'alimentation.

La technique des scénarios est peu utilisée dans les enquêtes sociologiques françaises alors qu'elle l'est davantage dans les pays anglo-saxons. Les scénarios mettent généralement en scène des personnages fictifs (avec des prénoms fictifs), pour permettre à l'enquêté de parler plus librement que s'il était directement question de lui, surtout pour des sujets sensibles ou intimes, comme la sexualité[13]. J'ai fait le choix dans les scénarios que j'ai construits de ne pas utiliser de personnage fictif mais de m'adresser directement à mon interlocuteur. Les pratiques alimentaires ne constituent pas un sujet tabou ou sensible : il n'est pas question de pratiques reconnues comme déviantes comme la consommation de drogues ou même d'alcool. Cependant, étant donnée la profusion dans notre société de normes alimentaires et leur pouvoir moralisateur sur les parents, ces derniers peuvent être réticents à raconter des pratiques qui leur paraissent déviantes (même si elles ne sont pas sanctionnées par la loi). Le fait de pouvoir croiser les réponses données par les préadolescents à celles données par les parents a permis de contourner cette difficulté. Il s'est en effet avéré que les préadolescents étaient beaucoup moins gênés que leurs parents pour raconter des pratiques non conformes aux normes alimentaires en vigueur. Par exemple Mme Daumez m'explique qu'elle cuisine souvent avec sa fille et que « c'est agréable de faire à manger pour quelqu'un

[13] Cf Marie-Clémence Le Pape, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 255.

qui aime manger », alors que Léanne me dit que sa mère n'aime pas du tout cuisiner et qu'elle utilise beaucoup de plats surgelés.

La technique des scénarios m'a également permis, au moment de l'analyse, de pouvoir comparer les réponses de plusieurs enquêtés à des questions posées exactement de la même manière.

Dans leur manuel méthodologique pour les enquêtes auprès de jeunes, Isabelle Danic, Julie Delalande et Rayou[14] proposent la technique des scénarios, utilisée par Montandon[15] mais aussi par Rayou[16] dans son enquête sur l'école primaire. Les scénarios permettent de donner « *le point d'appui d'argumentations où les normes et valeurs des enfants affleurent spontanément*[17] ». Dans le cas de Rayou, il s'agit d'une enquête par questionnaire dont les scénarios proposés ont été élaborés à partir de récits d'enfants issus d'entretiens menés avec des petits groupes de trois, quatre enfants. Les enquêtés qui remplissaient le questionnaire avaient le choix entre trois alternatives : répondre « oui », « non » ou « je ne sais pas ». En ce qui concerne Montandon, les scénarios faisaient partie d'un guide d'entretien « *semi-structuré*[18] », qui était divisé en deux parties puisqu'il y avait deux entretiens par enfant, un à la maison et un à l'école.

Les scénarios que j'ai construits ont été pensés de manière à être suffisamment clairs et courts pour être facilement compréhensibles par l'ensemble des enquêtés. Ils devaient relater une situation plausible et crédible. Pour les préadolescents, les deux premiers scénarios proposés étaient au contraire plutôt farfelus, notamment le deuxième, dans le but de décentrer la question qui portait sur les normes en matière d'alimentation. Ils visaient également à détendre l'atmosphère et à attiser la curiosité des enquêtés. Lors de la préenquête, une question posée était : « si tu avais une baguette magique, que changerais-tu à la cantine ? » Cette question avait eu beaucoup de succès auprès des jeunes, elle les avait beaucoup amusés, notamment du fait de son aspect extraordinaire. Dans l'enquête principale, j'ai donc cherché à proposer des questions un peu moins sérieuses pour maintenir l'attention des jeunes interviewés. Les scénarios imaginés permettent de couvrir plusieurs aspects de l'alimentation dans la vie quotidienne des enquêtés. Pour les préadolescents, ils abordent la cantine, la restauration hors domicile, le collège, et enfin la maison. La plupart des scénarios mettent en

[14] Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, *op. cit.*
[15] Cléopâtre Montandon, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan, 1997.
[16] Patrick Rayou, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.
[17] Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, *op. cit.*, p. 145.
[18] Cléopâtre Montandon, *L'éducation du point de vue des enfants*, *op. cit.*, p. 24.

scène des interactions parents-enfants, néanmoins certains visent à connaître la réaction des préadolescents à une situation de tension potentielle entre les normes nutritionnelles et leurs préférences alimentaires. Pour les parents, les scénarios portent sur le repas du soir, le goûter, les demandes de l'enfant (pour les courses par exemple), des discussions sur l'alimentation, la prise/perte de poids et l'école. L'ensemble des scénarios proposés aux parents abordent des interactions entre les parents et leur enfant au sujet des repas, et plus largement des prises alimentaires. Un des objectifs était de comprendre les stratégies éducatives des parents en matière d'alimentation. Le principal but des scénarios était de saisir le rapport aux normes nutritionnelles, des parents d'un côté, et du préadolescent de l'autre. Je me sers des différentes réponses données par les enquêtés pour caractériser ce rapport aux normes dans la partie 3 de cette thèse (rapport d'adhésion, de prise de libertés ou de distance).

1.3.3 Des observations : centrer le regard sur les préadolescents

Le parti pris de la méthodologie utilisée dans cette thèse est de mettre les préadolescents au centre de l'enquête. J'ai cherché à m'introduire dans leur monde pour comprendre leurs logiques propres. Le nombre d'individus enquêtés est faible puisque chaque année, je n'ai étudié qu'une seule classe (sauf dans l'enquête exploratoire). Je me suis intéressée à un milieu d'interconnaissances, un microcosme, ce que l'on pourrait appeler une « unité relationnelle » ou une « *configuration*[19] » au sens d'Elias : la classe. C'est cette classe que j'ai cherché à observer au quotidien, dont j'ai tenté de comprendre les enjeux pour un préadolescent dans le but de voir quelle place occupait l'alimentation et plus particulièrement le projet alimentation dans cette microsociété. J'ai choisi de considérer les préadolescents comme des acteurs sociaux (« *social members*[20] »), de les prendre au sérieux. Ce sont des « *membres compétents*[21] » de la classe, puisqu'ils « *sont constamment engagés avec un travail interprétatif actif qui leur permet une participation compétente*[22] ». Utiliser le concept de configuration signifie étudier les interrelations entre les différents acteurs, pensées dans leur circularité. Je n'adopte pas une vision linéaire des relations adultes/préadolescents, qu'il s'agisse des parents ou même des professeurs. Cette recherche est également multi-contextuelle : les préadolescents sont observés en cours, à la cantine, dans la cour de

[19] Nathalie Heinich, *La sociologie de Norbert Elias*, Paris, Broché, 2002, p. 92.
[20] Nancy Mandell, « The least-adult role in studying children », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 16, N° 4, 1988, p. 434.
[21] Au sens de Mehan, cf par exemple Hugh Mehan, *Learning Lessons*, Harvard, The University Press, 1979.
[22] Régine Sirota, Jean-Louis Derouet et Henriot-Van Zanten Agnès, « Note de syntèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe] », *op. cit.*, p. 81.

récréation, puis interviewés chez eux, dans leur famille. Ainsi, le préadolescent est étudié dans les trois instances principales de socialisation de sa vie de tous les jours : l'école, le groupe de pairs et la famille. Par ce triple regard, cette enquête se rapproche de celle de Millet et Thin sur les ruptures scolaires, qui elle aussi combine les « *dimensions familiales, scolaires et juvéniles*[23] » pour comprendre les processus en jeu dans les parcours de ruptures scolaires. Et puisque le projet d'éducation alimentaire étudié cherche à faire le pont entre ces trois instances, par le biais du préadolescent, il paraît tout à fait intéressant de regarder de près ce qu'il se passe pour l'élève, le jeune et pour le « *fils de*[24] ». Je cherche à appréhender dans toute sa complexité le rapport qu'entretiennent les préadolescents aux normes alimentaires, qu'elles proviennent du groupe de pairs, des médias, de leurs parents ou du projet alimentation. Pour ce faire, j'ai cherché à m'éloigner de la relation hiérarchique classique entre un préadolescent et un adulte en adoptant un statut plus ambigu, que Nancy Mandell qualifie de « *least-adult role*[25] », oscillant entre l'élève et l'adulte.

2 Une ethnographie auprès de préadolescents

Choisir l'observation participante dans une classe de 5ème n'est pas sans présenter de difficultés et d'implications à la fois méthodologiques et théoriques. Le travail ethnographique n'est pas exempt de flottements, d'interrogations : j'ai mis plusieurs mois à « *entrevoir* » ce que je faisais sur le terrain, comme le raconte Whyte cité par Schwartz[26]. Il m'a fallu trouver ma place, la bonne distance, la bonne façon de se comporter : tout ceci est très subjectif. Mon enquête est très éloignée d'une enquête quantitative reproductible et sans biais, elle est au contraire complètement liée à ma personne, non reproductible à l'identique et donc « biaisée ». Mais, comme le soulève Gérard Mauger, y a-t-il une vérité *in situ* que le chercheur aurait à découvrir ? Je pense au contraire qu'il n'y a de vérité qu'en lien avec une situation donnée. « *La "vérité" des enquêtés ne gît pas plus dans les pratiques qui ont cours*

[23] Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012 [2005], p. 10.
[24] François De Singly, *Les adonaissants*, *op. cit.*
[25] Nancy Mandell, « The least-adult role in studying children », *op. cit.*
[26] Olivier Schwartz, « L'empirisme irréductible, Postface »,in *Le Hobo, sociologie du sans-abris*, Paris, Nathan, 1993, p. 354.

ou dans les propos qui sont tenus hors de la présence de l'enquêteur que dans la situation d'enquête[27] ».

2.1 La posture ethnographique

Un ethnographe accepte de dire « je », de s'impliquer dans son enquête et de considérer que ce qu'il est influence la situation qu'il observe. Jeanne Favret-Saada soutient avec force l'importance de la subjectivité de l'ethnographe dans la production d'un discours sur son objet d'enquête. « *Encore faut-il, pourtant, si l'on veut que ce discours [de l'ethnographe] soit plausible ou même intelligible, que ce moi s'énonce lui-même et dise à l'adresse de qui il tient ce discours sur l'autre : seul un être humain se dénommant lui-même "je" peut en désigner un autre comme "il"*[28] ». Se prendre en compte dans la situation d'enquête est donc primordial. La manière dont je me présente à mes enquêtés, mon genre, mon âge mais également mon comportement sur le terrain sont des éléments qui jouent sur ce que je vais ou non obtenir de mes enquêtés. « *Quels que soient les relais par lesquels il s'introduit, il suscite chez ses enquêtés une série de réactions qui vont imprégner la nature des matériaux qu'il obtient. Ce qui lui est dit, ce qui lui est donné à voir n'est jamais dissociable des caractéristiques spécifiques de la situation d'enquête*[29] ». Il est donc important d'avoir conscience des caractéristiques de la situation d'enquête pour avoir une idée de la teneur des matériaux recueillis. Pour Jeanne Favret-Saada, l'implication, presque totale, de l'ethnographe est centrale dans sa démarche. La chercheure, étudiant les pratiques de sorcellerie dans le bocage normand, s'est retrouvée « *prise* » par son terrain : elle s'est imprégnée de celui-ci jusqu'à ressentir ce que ses enquêtés ressentaient. Son observation est donc loin d'être distante, au contraire elle est pleinement participante.

> *« La distance requise pour qu'une théorisation soit possible, on voit donc qu'elle n'a pas nécessairement à s'instaurer entre l'ethnographe et son "objet", à savoir l'indigène. Or, de tous les pièges qui menacent notre travail, il en est deux dont nous avions appris à nous méfier comme de la peste : accepter de "participer" au discours indigène, succomber aux tentations de la subjectivation. Non seulement il m'a été impossible de les éviter, mais c'est par leur moyen que j'ai élaboré l'essentiel de mon ethnographie*[30]*. »*

[27] Gérard Mauger, « Enquêter en milieu populaire », *op. cit.*, p. 129.
[28] Jeanne Favret-Saada, *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*, Paris, Gallimard, 1977, p. 43.
[29] Olivier Schwartz, « L'empirisme irréductible, Postface », *op. cit.*, p. 343.
[30] Jeanne Favret-Saada, *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*, *op. cit.*, p. 38.

Ma démarche est assez semblable : je me suis impliquée dans mon terrain au point de vivre des expériences fortes, assez proches de celles des collégiens pour certaines, comme par exemple la peur de ne pas trouver une place à table aux côtés de « mes » pairs, ou être la risée de toute la classe parce que je me suis trompée de porte pour entrer dans la salle. Je n'ai pas gardé la distance « suffisante » préservant une soi-disante neutralité, « *une position d'observation supposée invisible […] ou purement passive qui annulerait, du moins l'espère-t-on, les effets d'interaction entre enquêteur et enquêtés*[31] », au contraire, j'ai partagé le quotidien des préadolescents en prenant part aux discussions, en mangeant avec eux à table, en devenant la « copine » de certains.

> « *Et l'on peut se demander ici dans quelle mesure l'amitié ne figure pas comme une des conditions nécessaires du travail ethnographique. De plus, c'est bel et bien dans la relation spécifique entre l'ethnologue et ses interlocuteurs, dans les réussites et les difficultés de cette relation, que s'élabore sans aucun doute une part essentielle de la réflexion dont est issu le travail d'analyse ethnologique*[32]. »

J'ai tout de même gardé une attitude assez passive et bienveillante avec tous, pour avoir accès au maximum d'informations et obtenir la confiance de mes enquêtés. Il n'était pas question de faire partie d'un seul groupe d'amis, il me fallait pouvoir circuler de groupe en groupe. Ma position n'était alors pas celle d'un élève lambda, elle était particulière et inédite dans le sens où j'étais « amie » avec tout le monde. Je prêtais une oreille attentive à quiconque souhaitait me parler et je n'émettais aucun jugement sur telle ou telle personne. Je ne soutiens donc pas l'idée selon laquelle s'impliquer totalement dans son terrain signifie devenir un indigène : le statut d'ethnographe est bien particulier et doit permettre de recueillir les informations qui nous intéressent. L'important est de se faire accepter des enquêtés, ceci est permis par une présence de longue durée auprès d'eux, comme le souligne Olivier Schwartz :

> « *Mais ce qui doit être aussi souligné, c'est la valeur de la durée comme atout pour aborder la si difficile question de l'"acceptation" du sociologue par ceux qu'il prétend étudier. C'est dans le temps qu'il pourra faire la preuve qu'il a, lui aussi, quelque chose à "donner", en échange du droit d'enquête qu'il sollicite. Il peut donner d'abord une attention, une écoute, une capacité de comprendre, tout ce par quoi sa "volonté de savoir", même dans ce qu'elle a d'intrusif, enveloppe aussi une forme de reconnaissance de ses enquêtés*[33] ».

[31] Gérard Mauger, « Enquêter en milieu populaire », *op. cit.*, p. 127.
[32] David Lepoutre, *Coeur de banlieue*, *op. cit.*, p. 10.
[33] Olivier Schwartz, « L'empirisme irréductible, Postface », *op. cit.*, p. 340.

Cela explique sans doute en partie pourquoi l'enquête dans le collège Laplace a été si peu fructueuse, notamment concernant les entretiens, et pourquoi chaque année d'enquête a été une nouvelle marche de gravie dans l'immersion dans le monde des préadolescents, la durée d'observation s'allongeant à chaque fois.

Dans le sillage des travaux d'ethnographie de type « critique-analytique », je vais entreprendre une analyse de ma relation aux enquêtés et donc des implications de la situation d'enquête et de ses effets sur le matériau recueilli.

> *« Puisqu'il n'y a pas d'observation neutre et que les "données" ne sont jamais dissociables des dynamiques à l'œuvre dans la recherche elle-même, il n'y a donc pas d'autre voie pour les comprendre que de suivre réflexivement ce qui se joue dans la relation du sociologue à ses enquêtés, d'identifier les rôles qu'on lui attribue, et de rapporter ce qu'on lui dit ou ce qu'on lui montre à la place momentanée qu'il occupe dans le jeu d'interactions suscitées par sa présence*[34]*. »*

Weber prône elle aussi ce qu'elle appelle « *l'ethnographie réflexive* » : « *la sociologie la plus ethnographique a les moyens de sa rigueur scientifique, grâce au jeu de l'auto-analyse qui renvoie l'observation directe aux conditions sociales de sa possibilité*[35] ».

Il convient tout de même d'avoir à l'idée que le collège est un lieu de « *sociabilité coutumier*[36] », et que les élèves restent soumis aux « *contraintes caractéristiques* » de ce lieu, ainsi, et surtout quand l'ethnographie est menée sur un temps long, les acteurs du collège (que ce soient les élèves ou les enseignants) ne peuvent pas modifier trop fortement leurs comportements habituels dans ce lieu.

R. Gold[37] définit trois grandes catégories de positions de recherche sur le terrain : un rôle « périphérique », dans lequel le chercheur ne participe pas aux activités du groupe qu'il observe, même s'il est présent de façon prolongée auprès des membres du groupe, un rôle « actif » : il participe aux activités du groupe, y prend des responsabilités, et enfin un rôle de membre complètement « immergé » : il a le même statut que les autres membres du groupe, et poursuit les mêmes buts. « *Il peut ainsi faire l'expérience, par lui-même, des émotions et des conduites des participants* ». Ma position de recherche se situait entre le rôle

[34] *Ibid.,* p. 346.
[35] Florence Weber, « De l'ethnologie de la France à l'ethnographie réflexive », *Genèses*, vol. 2012/4, N° 89, 2012, p. 54.
[36] Olivier Schwartz, « L'empirisme irréductible, Postface », *op. cit.,* p. 350.
[37] Cité par Alain Coulon dans Alain Coulon, *Ethnométhodologie et éducation*, *op. cit.,* p. 81-82.

actif et le rôle immergé : je participais activement aux activités de la classe, était même responsable du projet alimentation, et en même temps j'avais un statut proche de celui d'un élève et ressentais des sentiments que pouvaient ressentir les élèves (par exemple quand il fallait chercher une place à la cantine).

2.2 Relation de l'enquêtrice avec les enquêtés

L'ethnographie avec des enfants ou, comme c'est le cas ici, des préadolescents, pose des problèmes particuliers. Au départ, la relation entre l'ethnographe – adulte – et ses enquêtés – enfants – est fortement asymétrique : « *une des difficultés particulière à une enquête auprès d'enfants vient d'une domination des grandes personnes sur les enfants*[38] ». C'est au chercheur d'arriver à se mettre à la hauteur de ses enquêtés, en prenant un « *least-adult role*[39] » ou en devenant un « *incompetent adult*[40] ». Alan Prout et Pia Christensen prônent une « *ethical symmetry*[41] » qui signifie que le chercheur doit conduire sa recherche de la même façon quel que soit l'âge de ses enquêtés. Toutes ces façons de considérer l'enquête auprès d'enfants proviennent d'une vision de l'enfant qui s'est transformée : il est considéré comme un acteur social, au même titre que les adultes (cf chapitre 2). Certains chercheurs français persistent à penser qu'il existe une barrière infranchissable entre les enfants et les adultes et que l'enquêteur ne peut pas « jouer à l'enfant » : « *Il ne s'agit pas pour le chercheur d'agir comme un enfant mais de partager un temps et un lieu avec lui*[42] ». Pourtant, des chercheurs comme Corsaro ou Mandell considèrent que l'enquêteur peut entrer en contact avec les enfants en se faisant plus petit, aussi bien physiquement, en s'accroupissant ou en s'asseyant, que mentalement, par exemple pour Corsaro en maîtrisant mal la langue des enfants (lors d'une enquête qu'il mène en Italie par exemple[43]). Et ce, quel que soit l'âge des enfants :

[38] Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, *op. cit.*, p. 105.
[39] « *rôle de moindre adulte* »
Nancy Mandell, « The least-adult role in studying children », *op. cit.*
[40] « *adulte incompétent* »
William Corsaro et Luisa Molinari, « Entering and observing in children's worlds. A reflection on a longitudinal ethnograpy of early education in Italy »,in Christensen Pia and James Allison (dir.), *Research with children. Perspectives and practices*, Oxon, Routledge, 2008 (2000), p. 240.
[41] « *symétrie basée sur l'éthique* »
Pia Christensen et Alan Prout, « Working with ethical symmetry in social research with children », *Childhood*, vol. 9, N° 4, 2002, p. 482.
[42] Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, *op. cit.*, p. 117.
[43] William Corsaro et Luisa Molinari, « Entering and observing in children's worlds. A reflection on a longitudinal ethnograpy of early education in Italy », *op. cit.*

Nancy Mandell a fait une enquête en maternelle avec des enfants âgés de 2 à 4 ans[44]. Même si l'on s'adonne à de l'observation *vraiment* participante avec des enfants, une barrière subsiste, selon Wilfried Lignier : la barrière de l'âge[45]. Le sociologue explique en quoi son corps sexualisé, plus puissant, est une entrave à son intégration parmi les enfants au collège. Même s'il joue dans la cour avec eux, s'il fait les contrôles comme eux, il ne peut effacer complètement son statut d'adulte plus compétent, plus puissant. Même en refusant « *de principe d'exercer de l'autorité sur les enfants*[46] », il reste aux yeux de l'institution un adulte, donc responsable (ne serait-ce que légalement) des enfants. Une deuxième barrière s'est élevée devant moi, notamment à Malraux : une barrière sociale. Les préadolescents étaient majoritairement issus de milieux populaires, alors que je proviens moi-même des classes moyennes et supérieures. Je pourrais également évoquer une barrière ethnique, du fait de l'importante présence d'élèves issus de l'immigration. Ces deux barrières ont compliqué mon intégration à Malraux. Je reviendrai dessus en infra. J'ai choisi dans mon enquête d'emprunter le chemin tracé par ces sociologues anglo-saxons (dont Corsaro est l'un des chefs de file) et de considérer qu'il est possible de participer aux activités quotidiennes et d'entrer en interaction avec les préadolescents. L'un des objectifs principaux de cette observation *vraiment* participante est de gagner la confiance de mes enquêtés, et de créer un « *lien de complicité et de sympathie*[47] », en somme, « *becoming familiar with children*[48] ». La question de l'intervention dans les interactions entre enfants se pose : jusqu'à quel point l'ethnographe peut-il perturber la situation qu'il observe ? Wilfried Lignier prend le parti de s'engager dans l'agissement, en rappelant ce que soulève Mauger quant à l'illusion de l'existence d'une vérité « *in situ* ». Cependant certains chercheurs, tels que Corsaro, considèrent que l'ethnographe doit rester passif et se cantonner à un rôle de « *peripheral participant*[49] », mais d'autres ethnographes comme Nancy Mandell s'éloignent de cette passivité pour devenir une « *active participant, not merely a peripheral, passive or reactive observer*[50] ». Plutôt que de ne réagir que lorsqu'on est sollicité, cette chercheure choisit d'initier certaines interactions. C'est dans cette voie que je me suis orientée, j'ai tout de même cherché à garder une certaine

[44] Nancy Mandell, « The least-adult role in studying children », *op. cit.*
[45] Wilfried Lignier, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. », *op. cit.*
[46] *Ibid.*, p. 23.
[47] Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, *op. cit.*, p. 107.
[48] « *devenir familier avec les enfants* »
Nancy Mandell, « The least-adult role in studying children », *op. cit.*, p. 447.
[49] « *participant qui reste en périphérie* »
William Corsaro, « Interpretive reproduction in children's role play », *Childhood*, vol. 1, 1993, p. 66.
[50] « *participant actif, plus seulement un observateur en périphérie, passif ou réactif* »
Nancy Mandell, « The least-adult role in studying children », *op. cit.*, p. 439.

passivité et une attention bienveillante à l'égard de l'ensemble des élèves. C'est dans les tâtonnements, dans les essais ratés ou réussis que s'est défini pour moi le rôle d'ethnographe auprès de préadolescents : ma façon de me comporter auprès d'eux n'était pas clairement définie au préalable, elle évoluait au gré des situations. Cette façon de procéder, assez souple, se rapproche de celle de Nancy Mandell : « *I experienced this role as one spontaneously invented and constructed by the combined efforts of my respondents and myself*[51] ».

2.2.1 Rapport des élèves à ma prise de notes

Le choix que j'ai fait concernant la prise de notes est assez ambivalent : j'ai décidé de prendre des notes en cours ou même parfois en cours d'EPS (notamment à Renoir), et de ne pas en prendre à la cantine. Ce choix est fondé sur la configuration « physique » des lieux d'observation : en cours, j'étais assise à une table, les élèves avaient leurs cahiers sortis et ma prise de notes se fondait plutôt bien dans le décor. À la cantine, je mangeais avec les élèves, donc il me paraissait inapproprié de sortir mon carnet. Je rappelle qu'à Laplace, j'ai pris des notes à la cantine en me postant debout, face à la tablée que j'observais. Cette technique n'a pas été un franc succès puisqu'il est arrivé que les élèves expriment leur lassitude par rapport à ma présence en tant qu'observatrice extérieure. Ainsi, les deux années suivantes, je retenais tout ce qu'il se passait à la cantine puis notait juste après les discussions et les aliments mangés par chacun de mes convives.

J'ai choisi de prendre des notes devant les élèves, contrairement à Wilfried Lignier. Ce choix réside dans l'intention de me donner un rôle : les élèves savent bien que je ne suis pas une préadolescente comme eux, donc pour justifier ma présence auprès d'eux, j'avais besoin de leur montrer mon « travail ». Je ne voulais pas cacher le fait que j'étais en train de faire une recherche en sociologie et que je les observais. Néanmoins, j'ai cherché à m'immiscer dans leur vie quotidienne (notamment en mangeant avec eux sans prendre de notes). Mon statut était donc ambigu : je n'étais pas une simple observatrice puisque je prenais part à leurs interactions, mais je n'étais pas non plus une simple « camarade » puisque j'étais là pour faire une recherche sur eux. Je reviendrai sur le regard des élèves sur mon statut dans la classe un peu plus loin.

Ma prise de notes a éveillé la curiosité de certains, qui ne comprenaient pas le but de cette activité particulière.

---

[51] « *J'ai expérimenté ce rôle comme un rôle spontanément créé et construit par les efforts combinés des enquêtés et de moi-même* »
Ibid., p. 444.

Claudia : Madame vous écrivez les dialogues ?

Aurélie : Oui.

Claudia : Pour quoi faire ?

Aurélie : Pour le moment rien, mais après ça me servira d'illustration et pour mieux vous connaître.

(Collège Malraux, carnet d'observations, cours de mathématiques, 22/11/10)

La difficulté que j'éprouvais à répondre à ces questions de curiosité des élèves tenait au fait que je naviguais un peu à l'aveugle : je ne savais pas bien où j'allais et à quoi servait cette prise de notes systématique, j'avais « *le sentiment de flotter sans orientation cohérente, l'impression de ne pas comprendre* ». Ce sont, selon Olivier Schwartz, des « *moments nécessaires et récurrents dans une recherche de cette nature*[52] ». J'avais ainsi beaucoup de mal à me justifier et laissais les élèves dans le flou, dans l'incompréhension quant à mon « travail » dans leur classe. La 3ème année, à Renoir, j'étais davantage au clair sur l'intérêt de ma prise de notes (ayant analysé mon terrain à Malraux et entrevoyant les premiers résultats), j'avais donc plus de facilités à répondre aux questions des élèves.

Léanne : Pourquoi t'écris tout ça?

Aurélie : Je veux mieux connaître la classe. Pour travailler sur la réception du projet alimentation, il faut que je connaisse le niveau des élèves.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de français, 8/11/11)

Le problème reste que les élèves sont curieux de voir ce que j'écris dans mon carnet. Là encore, mon attitude est ambivalente : je ne veux pas que les élèves lisent – ou tout du moins pas longtemps – ce qui est écrit, de peur qu'ils aient l'impression que je les espionne, et en même temps, je ne veux pas qu'ils pensent que je dissimule quelque chose, ce qui attiserait leur méfiance. Ainsi, je choisis d'adopter un comportement tel que je fais « semblant de ne rien dissimuler ».

Mélanie lit ce que j'ai écrit. Je lui dis que j'écris sur la discussion sur les bonbons. Elle ne réagit pas mais arrête tout de même de lire.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours d'EPS, 4/11/11)

Ne pas éveiller la méfiance des élèves est ma principale préoccupation quand ils s'intéressent à ma prise de notes, mais en réalité celle-ci peut être difficilement évitée. Plusieurs élèves me font part de leurs suspicions quant à mes intentions lors de ma prise de notes.

[52] Olivier Schwartz, « L'empirisme irréductible, Postface », *op. cit.*, p. 354.

Axel : Je peux voir ton carnet Aurélie ?

Aurélie : Non…

Axel : Qu'est-ce que t'écris dedans ?

Aurélie : Les dialogues.

Axel : Je peux voir ? Je suis sûr que tu nous critiques. J'ai le droit de voir ce que tu vas mettre dans ton livre.

(Collège Malraux, carnet d'observations, dans la file de la cantine, 22/11/10)

Lors de cet épisode, je n'accepte pas de lui donner mon carnet pour qu'il le regarde. Les seules fois où les élèves le lisent, c'est quand je suis en train d'écrire et qu'une personne près de moi tente de lire. Je cherche alors, comme nous l'avons vu plus haut, un moyen de détourner l'attention de mon carnet. On voit bien ici la peur de l'élève que je les « critique », que je sois une sorte de traître, venue les espionner pour apprendre des choses sur eux et les rabaisser. Pour gagner leur confiance, il me faut détromper ces suspicions : ne pas leur faire lire mon carnet en fait partie, même si pour maintenir le « contrat de confiance », il faut leur faire penser que je n'ai rien à cacher.

Hector, Mayeul et Loïc parlent d'internet, de Facebook et de piratage.

Mayeul : N'écoutez pas ! Sinon elle va tout répéter aux profs.

Aurélie : Je répète rien ! Je garde tout pour moi.

Mayeul : Oui mais là ils vont vous faire du chantage.

Loïc : On va avoir une amende.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours d'EPS, 7/10/11)

Les élèves ont très souvent peur que j'aille raconter ce que j'ai vu ou entendu aux enseignants ou à la CPE. Étant donné que je suis une adulte, ils supposent que je suis dans le « clan » des adultes et que je porte un jugement « d'adulte » sur leurs comportements, notamment quand ils sont déviants – et qu'ils ne les adopteraient pas devant un « vrai » adulte. Ils craignent donc que je les rapporte à ceux qu'ils considèrent tout de même comme mes pairs, les autres adultes du collège.

Il est également arrivé que les élèves me disent que je ne leur ai pas demandé leur accord pour prendre des notes sur eux. C'est arrivé notamment une fois : la situation était assez gênante.

Je m'assois sur le muret pour noter sur mon cahier.

Soraya : Vous êtes encore en train de noter ! Vous avez pas le droit, je vais porter plainte !

Aurélie : J'anonymise.

Imane : Laissez mon nom ça me gêne pas.

Claudia : Moi non plus ça me gêne pas.

Médina : Oui moi aussi ! Comme ça je vais être célèbre.

Soraya : Vous allez faire quoi avec ça ?

Aurélie : Je vais écrire un livre, un gros mémoire.

Soraya : Vous avez pas le droit, vous devez demander notre accord, vous écrivez des choses personnelles sur nous ! Ce qu'on dit, sans nous demander la permission.

Imane : Moi ça me gêne pas, vous pouvez mettre mon nom.

(Collège Malraux, carnet d'observations, cours d'EPS, 16/06/11)

C'est une élève en particulier, Soraya, qui se révolte contre cette observation illégitime selon elle puisque je ne lui ai pas demandé son avis. Les autres élèves ont l'air plutôt contentes de savoir qu'un « livre » va être « publié » sur elles : elles souhaiteraient même que je laisse leur vrai nom. Je me suis retrouvée face à un problème éthique : de quel droit puis-je me servir d'informations si une des enquêtées ne souhaite pas que je le fasse ? Par la lettre que j'avais distribuée au début de l'année, j'avais informé les parents et donc demandé implicitement leur consentement. Finalement, ce sont les adultes (enseignants, principal, parents) qui décident pour les élèves. Mais, si l'on se place dans la symétrie éthique définie par Prout et Christensen[53], les préadolescents ont autant leur mot à dire que les adultes qui en sont responsables.

Les élèves de Malraux sont méfiants également parce qu'ils ne comprennent pas pourquoi je les observe dans tous les cours alors que je suis « censée » travailler sur l'alimentation. Comme je n'étais pas au clair moi non plus sur la raison de ma présence à l'ensemble des cours, je n'arrivais pas à la justifier auprès d'eux. Ainsi, il est arrivé qu'en musique, cours pendant lequel les élèves chahutent beaucoup (l'enseignante n'arrive pas à se faire respecter), les élèves se posent la question de ma présence.

Sami : Vous notez le cours ?

Aurélie : Non, le cours ça m'intéresse pas, c'est la dynamique de la classe qui m'intéresse.

Sami : Mais la dynamique de la classe, c'est pas l'alimentation ?

Aurélie : Si ce que vous mangez fait partie de la dynamique de la classe.

Laurent : Les insultes, ça en fait pas partie !

Aurélie : Si bien sûr, c'est intéressant.

Ils partent alors que je suis encore en train de parler.

[53] Pia Christensen et Alan Prout, « Working with ethical symmetry in social research with children », *op. cit.*

[…]

Moussa : C'est pas l'alimentation ça !

Soraya : On mange pas des carottes en musique.

(Collège Malraux, carnet d'observations, cours de musique, 11/02/11)

Pendant ce cours, les élèves finissent par envoyer des stylos dans ma direction, comme pour me repousser. J'étais assise à l'écart, au fond de la classe, seule. En effet, depuis l'incident avec la professeure d'arts plastiques[54], j'avais décidé de ne plus m'assoir au milieu des élèves. Je suppose que cette position dans la classe « à l'écart » a renforcé le ressentiment de certains élèves à mon égard. Ce sont des garçons du groupe-classe qui ont entrepris de me lancer des stylos. Les garçons, sont, d'après Séverine Depoilly, beaucoup plus enclins que les filles à exprimer de la haine, sous forme, entre autres, d'actes « *d'intimidation physique*[55] » visant la personne de l'enseignant, ici, une personne adulte les dérangeant.

Je me lève, je vais voir Moussa et le groupe des garçons.

Moussa : Madame c'est pas moi ! Moustafa il voulait vous lancer un compas pour vous crever les yeux !

Mamadou : Madame j'ai pas fait exprès.

Imane : Ça va plus là Madame.

Aurélie : Si ça commence à devenir dangereux c'est clair.

Imane : Madame vous devriez changer de classe.

Aurélie : Oui mais vous êtes une classe intéressante.

Imane : Parce qu'on fait des bêtises ?

Aurélie : Oui et parce que vous êtes une classe très diversifiée avec des profs diversifiés.

(Collège Malraux, carnet d'observations, cours de musique, 11/02/11)

Imane me conseille de changer de classe : je suis vraiment rejetée par le groupe-classe. Ce qui pourrait apparaître comme un élan protecteur est en réalité du rejet, Imane aimerait que je quitte sa classe. Cet épisode a clôturé ma venue en cours de musique. Je n'ai plus osé y retourner de peur que la situation d'exclusion se reproduise.

[54] La professeure d'arts plastiques était allée voir la CPE en se plaignant du fait que j'étais « copine avec les élèves » et que je perturbais son cours. L'infirmière, avertie par la CPE, s'est alors entretenue avec moi et m'a conseillé de me mettre au fond de la classe pour ne plus déranger les cours. On voit bien ici à quel point mon acceptation au collège était fragile et ne tenait qu'à un fil : à moi de trouver la bonne conduite à adopter pour me faire accepter à la fois des adultes et des élèves.

[55] Séverine Depoilly, « Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel: Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires », thèse de doctorat, Université Paris 8 - Saint Denis, 2011, p. 368.

Ainsi, prendre des notes devant les élèves n'est pas sans implications : cela éveille leur curiosité voire leur méfiance, mais j'ai eu besoin de leur permettre de comprendre – au moins en partie – la raison de ma présence en cours. Je ne pouvais pas être seulement la responsable du projet alimentation, j'avais besoin qu'ils sachent que je faisais une recherche sur eux.

2.2.2 Comment se comporter avec les adultes du collège et les préadolescents ?

N'ayant pas défini à l'avance de comportement précis à adopter et me laissant davantage guider par le terrain, j'ai oscillé entre différentes positions. La difficulté que j'ai rencontrée était de me faire accepter à la fois des adultes du collège – sans quoi je risquais de perdre l'accès au terrain – et des élèves – pour pouvoir recueillir un matériau intéressant. Séverine Depoilly a rencontré le même problème lors de son enquête en lycée professionnel : « *La difficulté de l'entrée et du maintien sur les terrains scolaires tient alors à la fois de la qualité du contact entretenu avec les adultes de l'établissement et de celui que l'on parvient à établir avec les élèves*[56] ». Ainsi mon statut était pour le moins ambigu puisque j'étais d'un côté, pour les enseignants ainsi que l'infirmière (à Malraux) et le personnel administratif, une coordinatrice du projet alimentation et une aide à sa mise en place. Cette casquette était la condition de mon accès au terrain : j'étais tolérée dans les deux collèges du fait de ce « contre-don » qui consistait à prendre la charge de la réalisation du projet. Pour les personnels du collège, il ne s'agissait pas vraiment d'un contre-don mais de la raison principale de ma venue au collège. La gestionnaire de Malraux, voyant que la durée de ma présence au collège s'allongeait par rapport à ce qui était prévu, m'a demandé plusieurs fois si j'étais là non pas pour des objectifs personnels mais bien pour travailler pour le collège. En effet, celle-ci s'inquiétait du nombre de repas que je prenais au collège qui dépassait ce qui était prévu : j'avais annoncé que je quittais le collège en février. Il avait été décidé en début d'année que mes repas seraient gratuits puisque sinon j'étais obligée de payer le prix le plus élevé, celui pour une extérieure. À la fin de l'année, j'ai eu à payer ce prix-là : j'avais dépassé les limites de la générosité de l'intendante. J'avais donc à tenir ce rôle d'adulte référent pour le projet, voire d'experte en nutrition, auprès des adultes du collège. D'un autre côté, je jouais (à) l'élève puisque je m'asseyais à côté des élèves en cours, je mangeais à la cantine avec eux (d'ailleurs, les surveillants avaient beaucoup de mal à comprendre pourquoi je n'allais pas dans la salle réservée aux professeurs). Ma double casquette a gêné un certain nombre

[56] *Ibid.,* p. 150.

d'adultes au collège, comme la professeure d'arts plastiques de Malraux qui, un jour, a trouvé que j'avais perturbé son cours et que j'avais l'air d'être « copine avec les élèves »[57]. Ses propos m'ont été rapportés par l'infirmière qui avait été avertie de la situation par la CPE. La professeure d'arts plastiques n'était pas venue me parler directement mais avait immédiatement prévenu la CPE. Mme Patais, l'infirmière m'a conseillé de me faire plus discrète en cours et de me placer à l'écart des élèves pour ne pas les perturber. J'ai pu finalement en discuter avec Mme Maure (l'enseignante d'arts plastiques), un peu par hasard en salle des professeurs.

> Mme Chappes, enseignante de SVT (à moi): T'aurais dû venir à la réunion, tu connais bien les 5ème 4.
>
> Mme Maure : Oui mais on dirait qu'ils la prennent pour sa copine. J'engueulais Laurent et il la regardait comme pour dire « c'est pas grave ce que j'ai fait », pour la prendre à partie. Il la regardait en souriant. Ça va pas du tout s'ils la prennent pour leur copine.
>
> Aurélie : Je sais, mon statut est ambigu. Je suis un peu entre les deux.
> Mme Chappes : Hier c'est vrai que Jérôme faisait que de te parler. Faut que tu gardes de la distance en cours. Faut que tu leur dises de pas te parler.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, salle des professeurs, 4/02/11)

C'est à partir de ce moment que je me suis installée au fond de la classe (et que l'incident en cours de musique s'est produit), et je ne suis plus retournée en cours d'arts plastiques. Mon statut particulier était alors source de méfiance pour l'enseignante : de quel côté étais-je ? Du côté des enseignants ou des élèves ? Mon statut d'adulte-élève était instable, je passais de l'un à l'autre au gré des événements. Il me fallait à la fois gagner la confiance des adultes et celle des élèves : des adultes, en leur montrant que j'étais de leur côté, par exemple en ne répondant pas lorsqu'un élève m'adressait la parole en cours ; des préadolescents, en leur montrant que je réagissais différemment des autres adultes, ne les reprenant jamais s'ils parlaient « mal » ou se comportaient « mal » (en cours ou ailleurs), refusant ainsi d'exercer de l'autorité sur les enfants. D'autre part, j'ai voulu m'éloigner d'un statut d'experte en nutrition en ne diffusant aucun discours nutritionnel aux élèves, en évitant absolument des remarques comme « C'est bien de manger ça » ou « c'est pas bon pour toi ». En d'autres termes, j'ai cherché à rester neutre sur ce sujet. Cet effort a l'air d'avoir porté ses fruits, puisque les élèves ne m'ont presque jamais posé de questions sur l'alimentation et n'ont pas hésité à me parler librement

[57] Cet événement a déjà été évoqué dans une note en supra.

de leurs préférences alimentaires, souvent détachées des normes nutritionnelles qu'ils connaissent par ailleurs très bien. Ainsi, j'ai oscillé entre différents statuts.

Il m'est arrivé, malgré mes efforts pour ne pas jouer ce rôle, d'avoir à intervenir de façon autoritaire auprès des élèves. Ceci a été notamment le cas quand je me suis retrouvée seule à devoir m'occuper des élèves. C'est arrivé à Renoir pendant une séance sur les natures mortes réalisée par le documentaliste. Ayant des problèmes pour imprimer, celui-ci m'a laissée seule pendant une heure. J'ai essayé tant bien que mal de maintenir le calme et de faire de la discipline, mais étant donné mon statut ambigu d'adulte-élève, j'ai eu beaucoup de difficultés à me faire respecter. À Malraux, l'enseignante d'anglais m'a demandé de surveiller les élèves en train de « plancher » sur un contrôle, le temps qu'elle aille chercher un magnétophone.

> La professeure me demande de surveiller pendant qu'elle va chercher un autre magnétophone. Au début, il y a un peu de bruit. Je chuchote à mi-voix : « Yacine ! »
> Jérôme me pose une question. Je rétorque : « Je ne réponds à aucune question. » Puis le silence s'installe.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours d'anglais, 6/12/10)

Je n'ai pas pu refuser aux enseignants de les aider en surveillant la classe, même si j'étais embêtée d'avoir à jouer ce rôle. Pendant les séances du projet alimentation, notamment celles que j'animais, les choses sont allées encore plus loin puisque je devenais l'enseignante. Je reprenais alors mon statut d'adulte compétent, dominant par rapport aux élèves. À Malraux, la première séance de ce type a eu lieu fin novembre : j'étais inquiète du changement que cela allait impliquer dans mes relations avec les élèves. Finalement, aucun changement ne s'est fait ressentir : ma relation avec eux était déjà installée et ce nouveau rôle d'enseignante ne l'a pas modifiée. À Renoir, ma crainte était dissipée du fait de l'expérience à Malraux. La première séance (les étiquettes en technologie) a eu lieu le 2 décembre et n'a pas non plus modifié ma relation aux élèves.

J'ai également usé de mon autorité à d'autres occasions, comme par exemple une sortie au cinéma à Renoir. Le principal avait réussi à me déclarer accompagnatrice en me faisant passer pour une parent d'élèves. Lors de notre trajet jusqu'au cinéma, j'étais placée à la fin du cortège et j'ai eu à reprendre certains élèves.

> Romain s'écarte du trottoir.
> Je crie: Romain ! Remets-toi sur le trottoir! […] Arthur ! Rejoins les autres!
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, sortie au cinéma, 6/10/11)

J'ai par ailleurs choisi de jouer le rôle de l' « accompagnatrice scolaire » pendant certains cours où les enseignants me laissaient circuler entre les rangs, j'allais voir les élèves individuellement pour leur expliquer ce qu'ils n'avaient pas compris ou aider le professeur en TP par exemple. Du fait de mes compétences en biologie, lors de la séance de dissection de la souris à Renoir, j'ai épaulé l'enseignante pour aider les élèves dans la réalisation de la dissection. De même à Malraux, j'ai participé lors d'un TP de SVT utilisant des microscopes. Ainsi, j'ai choisi de me servir de mes compétences, à la fois pour me faire apprécier des enseignants et également pour me rapprocher des élèves en ayant des interactions avec eux de manière individuelle. Il m'est souvent arrivé de me déplacer dans la classe pour discuter avec les élèves plutôt que pour les aider (seulement dans les cours où je sentais que l'enseignant ne m'en tiendrait pas rigueur).

Enfin, le dernier rôle que j'ai tenu, et celui qui pour moi devait être le plus souvent endossé était celui de l'élève. J'ai cherché à sortir d'une relation hiérarchique adulte / élève en me comportant différemment d'un adulte « normal ». Je n'ai pas hésité à parler le langage des préadolescents, à entrer dans leurs jeux, même s'ils pouvaient être déviants. La limite à ces agissements devait toujours être de ne pas perdre la confiance des adultes. Cette limite a parfois été frôlée et m'a valu quelques frayeurs.

> Gaétan: On va aller manger en premier parce qu'on a Aurélie à notre table!
> Loïc : Pourquoi?
> Gaétan : Ben on a une adulte.
> Aurélie : Non, ils s'en foutent !
> Gaétan : Vous connaissez le langage jeune!
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 8/11/11)

On voit ici que pour les préadolescents, je garde mon statut d'adulte, mais de complice qui peut leur faire obtenir des droits inhabituels. La façon dont je réponds interpelle Gaétan, qui a suffisamment de distance avec « le langage jeune » pour le qualifier ainsi. J'ai adopté une attitude décontractée, ce qui n'était pas si difficile pour moi puisque j'étais encore une « jeune » (25- 26 ans). Mon âge a certainement joué dans la facilité que j'ai eu à me mettre dans la peau d'une élève de 5ème. D'ailleurs à la cantine, il est arrivé que des élèves d'autres classes viennent me voir en me demandant si j'étais une élève. Par contre, du côté des adultes, cette proximité d'âge avec les élèves n'a fait qu'accentuer la méfiance de certains quant à

mon « double jeu » d'adulte-élève. En cours de musique, j'ai pu aller assez loin dans ce rôle d'élève, puisque l'enseignante ne me reprenait pas :

> On écoute de la musique orientale. Sanata et moi dansons assises sur nos chaises.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de musique, 4/02/11)

Le cours de musique est particulièrement propice pour jouer à l'élève, puisque je peux participer aux exercices. Par exemple, quand il est demandé de chanter, je n'hésite pas à m'exécuter. À Malraux, je suis même allée sur l'estrade avec mon groupe (la moitié de la classe), j'étais dans le groupe des timides et étais la seule à chanter. Cet épisode a marqué les élèves du groupe-classe, notamment Sanata, qui m'en a reparlé plusieurs fois.

La façon de me comporter avec les élèves a donc été très variable : j'ai cherché à m'adapter aux situations telles qu'elles se présentaient. Ce statut multiple m'a permis d'avoir des interactions très variées avec les élèves et ne m'a pas semblé être une entrave à l'établissement d'une relation de confiance avec eux, en tout cas à Renoir (puisque l'ensemble des élèves a accepté de « m'inviter » chez eux). À Malraux, comme cela a été dit en infra, la présence d'une triple barrière (l'âge mais aussi le milieu social et souvent l'ethnie) a été une entrave à cette relation de confiance, sans doute davantage que la pluralité de mon statut.

2.2.3 Rôle perçu par les élèves

Du fait de cette ambigüité de mon statut d'adulte-enfant, les élèves me perçoivent de différentes manières, selon les situations.

Tout d'abord, et notamment dans l'enquête exploratoire, j'ai pu être perçue par les élèves comme une experte en nutrition.

> Joshua : Madame pourquoi quand on mange trop de chocolat après on a mal au ventre?
>
> Aurélie : Il faudra demander à Madame Houssine moi je suis pas prof de bio.
>
> (Collège Laplace, carnet d'observations, cantine, 11/06/10)

Lors de ma première enquête, j'ai eu des difficultés à m'éloigner de ce statut qui me gênait puisqu'il influençait fortement mes interactions avec les élèves. Ils avaient tendance à n'aborder que l'alimentation du point de vue de son lien avec la santé, ce qui réduisait la diversité du contenu des matériaux recueillis. Même si mon statut avait évolué lors des deux enquêtes suivantes, il est arrivé que certains élèves s'adressent à moi en tant que nutritionniste, comme par exemple à Renoir :

Fatimatou : Madame, est-ce que vous pouvez me donner un régime? Le matin tu manges ça, l'après-midi ça.

Aurélie : Je suis pas diététicienne.

Fatimatou : S'il-vous-plaît, j'en ai besoin !

Je pars. L'enseignante vient lui parler.

Fatimatou : Aurélie s'il-te-plaît !

Aurélie : Il faut voir un médecin.

Fatimatou : Je l'ai vu hier. Il m'a dit qu'il faut que je mange équilibré. Ce matin j'ai mangé une pomme, euh non, une banane et du lait. C'est bien? Il m'a dit de manger des laitages.

Aurélie : Oui des laitages.

Fatimatou : Allez s'il-te-plaît fais-le !

Aurélie : Je suis pas diététicienne, je vais te dire n'importe quoi.

Fatimatou : Ah bon ! Vous êtes pas…

Aurélie : Non ! Faut demander à ton médecin.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de soutien en mathématiques, 3/11/11)

L'on remarque ici l'hésitation de Fatimatou concernant l'utilisation du vouvoiement ou du tutoiement pour s'adresser à moi. Cela témoigne bien de l'ambivalence de mon statut. Fatimatou me confond avec une nutritionniste ou une diététicienne et me demande des conseils. Je refuse immédiatement en soulignant que je ne suis pas ce qu'elle croit, bien que je le sois – du fait de ma formation d'ingénieur nutritionniste. On voit apparaître ici toute l'ambivalence de mon statut : je ne veux pas être vue comme une nutritionniste, alors que je le suis de par ma formation.

Le deuxième rôle que m'attribuent les élèves est celui d' « aide enseignante » que je me suis moi-même donné (cf partie 2.2.2). En cours, il arrive que certains m'interpellent pour que je vienne les aider par exemple pour leur dire si leur exercice est juste. Les élèves ont bien intégré ce statut d' « accompagnatrice scolaire » et s'en servent, notamment à Renoir – car ils sont pour la plupart plus dociles qu'à Malraux.

Il est arrivé que les élèves me perçoivent comme une surveillante et aient peur que je les punisse, notamment dans la cour. Cette vision était davantage celle d'élèves qui n'étaient pas dans la classe que j'observais. Je faisais attention à les détromper et à leur montrer que je n'avais pas le pouvoir de les punir, que je n'étais pas une adulte comme les autres.

Un élève : Elle va te mettre une heure de colle !

Aurélie : Je ne mets pas d'heures de colle.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cour de récréation, 18/10/11)

Les élèves sont souvent surpris par ma réaction, n'étant pas habitués à ce qu'un adulte, surtout au collège, réagisse de cette manière.

Les préadolescents peuvent également me percevoir comme une copine. Mon statut d'adulte disparaît alors presque complètement à leurs yeux, et je deviens une partenaire de leurs jeux.

Romain veut me saluer avec la main (me faire un "check")

Je tends le bras.

Romain : Check gitane!

Les autres (qui ne sont pas de « notre » classe) rigolent autour : Regarde ce qu'il a fait à la dame ! Check gitane !

Aurélie : Qu'est-ce que ça veut dire?

Maxime : Ben ça veut dire que t'es une gitane, tu sais ceux qui sont dans des roulottes.

Romain : Non mais je rigolais Aurélie.

Aurélie : J'espère!

Il veut me le refaire mais je retire ma main.

Je réfléchis et trouve une idée. Un peu plus tard, je reviens vers lui, tente de le saluer, mais il refuse. Maxime se laisse saluer mais enlève sa main avant la fin. Je lance tout de même : « Check clochard ! ». Romain rit.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cour de récréation, 29/09/11)

Romain me fait une blague comme il la ferait à un autre élève. Les élèves qui ne font pas partie de la classe observée sont étonnés et m'appellent « la dame ». Je rentre dans son jeu puisque je décide de me venger. Je considère que mes efforts pour m'éloigner du statut d'adulte ont abouti quand ce type de scènes se produit.

Laurent (à la fin du cours) : Eh Aurélie tu peux pousser tes affaires ? Je peux pas mettre les chaises.

Je souris.

Médina : Eh pourquoi tu lui parles comme ça, c'est pas ta chérie ! C'est pas ta pote.

Soraya : Eh Aurélie, tu peux te défendre, il a pas à te parler comme ça. Laurent ça se fait pas.

(Collège Malraux, carnet d'observations, cours de SVT, 3/02/11)

Étant donné que je suis une femme, et que « *le statut corporel de l'ethnographe adulte inclut en particulier une identité sexuelle d'adulte*[58] », mes interactions avec des élèves garçons peuvent être interprétées comme des jeux de séduction. C'est le cas dans cet extrait. Soraya et Médina sont choquées par la façon dont me parle Laurent et par le fait que je ne réagisse pas. Une relation amoureuse entre Laurent et moi n'est pas envisageable pour ces préadolescentes – ni pour moi évidemment. À Malraux, des situations ambigües lors desquelles des rapports de séduction étaient envisagés par d'autres entre un élève garçon et moi ont été beaucoup plus fréquentes qu'à Renoir. Pourtant il y a eu des amourettes à Renoir (par exemple entre Sophie et Hector). Peut-être est-ce une question de respect : les élèves de Renoir ne pouvaient pas imaginer qu'une adulte comme moi puisse être dans un rapport de séduction avec un garçon de 5ème. De fait, mes interactions avec les garçons de Renoir ont été beaucoup plus nombreuses et plus faciles qu'avec ceux de Malraux.

Enfin, profitant de mon statut d'adulte-élève, certains préadolescents cherchent à m'utiliser comme complice. Ayant à la fois la légitimité d'une adulte et une grande proximité avec les élèves, ceux-ci espèrent que je puisse les aider à obtenir des choses auxquelles ils ne peuvent pas avoir accès sans mon aide. Par exemple en cours de sport à Malraux, il s'agit d'une séance sur le lancer de vortex :

> M. Appac (le professeur d'EPS) me demande de mesurer les distances. Soraya vient vers moi, Sanata la suit.
> M. Appac : Eh Soraya reste là !
> Soraya : Tu nous rajoutes 1 mètre Aurélie s'il-te-plaît ?
> Elles repartent.
> Soraya tire et vient me demander si j'ai rajouté 1 mètre. Je réponds : « Non je peux pas, ça craint ! »
> Elle repart et va le dire à ses copines. Elle ne m'adresse plus la parole jusqu'à la fin du cours.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours d'EPS, 7/02/11)

J'ai la confiance de l'enseignant qui décide de me confier la tâche de noter les longueurs réalisées par les élèves. Soraya espère qu'étant donnée ma connivence avec les élèves, je vais accepter de modifier son score ainsi que celui de Sanata. Je décide de refuser, ne voulant pas perdre la légitimité que j'ai par rapport à l'enseignant. Soraya et Sanata repartent déçues : j'ai

[58] Wilfried Lignier, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. », *op. cit.*, p. 28.

fait le choix de reprendre mon statut d'adulte, en me rangeant du côté de l'enseignant et des règles scolaires (qui interdisent la triche).

Des épisodes similaires se sont produits à Renoir :

> Arthur : Aurélie tu viens en anglais ? Tu nous donneras des réponses par la langue des signes! Il mime.
> Aurélie : Parler anglais avec des signes ça va être dur !
> Il rit.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, interclasse, 29/09/11)

L'exemple cité ici décrit une scène où il s'agit davantage d'une blague que d'une réelle demande de complicité pour tricher.

Ainsi, je suis perçue de différentes manières par les élèves, et cette perception varie au gré des événements et des situations : elle est contextuelle.

2.2.4 Relation entretenue avec les élèves

Ma relation avec les élèves a été très variable, notamment selon les élèves mais également au cours du temps. J'ai remarqué que deux types d'élèves me parlaient plus souvent et plus facilement que les autres : les élèves les plus en marge et les élèves les plus intégrés. Les premiers, parce qu'ils trouvaient enfin quelqu'un qui leur accordait une attention bienveillante, et les autres parce qu'ils étaient attirés par mon statut d'adulte. Mes relations avec chacun ont évolué au cours du temps, notamment à Renoir, puisque les groupes d'amis ont subi d'importants bouleversements. Globalement, j'ai eu plus d'interactions avec un plus grand nombre d'élèves à Renoir qu'à Malraux, encore une fois du fait de la triple barrière me séparant de la population d'élèves de Malraux.

Mon insertion dans la classe a été beaucoup plus facilement acceptée à Renoir. Les élèves sont contents d'être la classe qui a été choisie pour le projet alimentation.

> Un élève : Pourquoi vous avez choisi notre classe?
> Aurélie : Parce qu'il y avait des profs d'accord pour faire le projet.
> Le même élève : Ah ils sont gentils ces profs! On a de la chance.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, devant la cantine, 16/09/11)

Ils ont tout de suite intégré le fait que je fais partie de leur classe. À la cantine, quand le surveillant demande combien ils sont dans la classe, un élève répond « on est 30 maintenant »

(Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 16/09/11). Alors qu'à Malraux, mon intégration est beaucoup plus difficile, et ce tout au long de l'année. Je découvre en milieu d'année que certains garçons m'ont surnommée « Bugs Bunny ». Les élèves qui viennent vers moi sont les plus en marge : Kelly, une nouvelle qui est arrivée mi-octobre, mais aussi Vanessa ou Gaby pendant une partie de l'année. Gaby me demande plusieurs fois si je peux manger avec lui à midi car il ne sait pas avec qui manger. J'ai très souvent déjeuné avec Kelly, Vanessa et parfois Gaby. Il m'a été difficile de manger avec les élèves du groupe dominant (cf chapitre 5) car il arrivait qu'ils ne m'acceptent pas à leur table quand je leur demandais. Cette scène s'est produite aussi bien à Malraux (avec le groupe des six filles, ou des sept garçons) qu'à Renoir (avec le groupe leader). Cependant, en classe, les élèves les plus intégrés m'ont souvent adressé la parole. Comme par exemple Sanata, me voyant arriver en cours d'arts plastiques après une longue absence, exprime son enthousiasme à me retrouver : « Eh des barres Aurélie ! T'étais où ? » (Collège Malraux, carnet d'observations, cours d'arts plastiques, 3/02/11). Fatimatou ou Iris à Renoir sont elles aussi très enclines à me parler, à me dire bonjour quand elles me voient, ce qui n'est pas le cas de tous les élèves.

Certains élèves ont exprimé de l'affection pour moi, et davantage à Renoir qu'à Malraux. Par exemple, pour mon anniversaire, Mélanie m'offre un cadeau dans un paquet qu'elle a fabriqué (avec une feuille sur laquelle elle a écrit « Joyeux anniversaire Aurélie »), il s'agit de deux bracelets dont un en perles qu'elle a confectionné elle-même, elle le met autour de mon poignet (3/10/11). Je l'ai gardé toute l'année scolaire. Les garçons également ont montré de l'affection pour moi :

> Romain: Mets-toi ici Aurélie!
> Il déplace mes cahiers sur sa table.
> Aurélie : Non non. Je me mets au fond.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de SVT, 30/09/11)

> Laetitia, Lana et Claire: Viens à côté de nous, y a une place !
> Romain : C'est du favoritisme !
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de physique, 21/10/11)

Certaines élèves me demandent tous les jours de manger avec elles (un groupe de quatre filles : Marion, Mélanie, Priscille et Maëlle). Au bout d'un moment, je leur dis qu'il me faut manger avec d'autres personnes de la classe pour voir un peu tout le monde.

À Malraux, ces signes d'affection étaient moins présents, mais ils apparaissaient parfois de manière inattendue :

> Médina : Madame vous venez avec nous, on est que deux ! Madame venez !
>
> Aurélie : Ok je viens.
>
> Je les aide à faire le pont à haubans et le pont suspendu.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de technologie, 7/12/10)

Les élèves – filles – peuvent exprimer leur affection en faisant des compliments sur mon apparence physique (vêtements, bijoux).

> Kelly : C'est beau les cheveux attachés comme ça.
>
> Moi : Merci Kelly !
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cour de récréation, 11/01/11)
>
> Lana : C'est beau ton bracelet!
>
> Aurélie : C'est Mélanie qui l'a fait!
>
> Lara : C'est qui Mélanie?
>
> Aurélie : Mélanie dans votre classe.
>
> Et ton collier il est trop beau !
>
> Aurélie : Regardez il y a un petit papillon.
>
> Lana et Claire : Ah oui c'est trop beau !
>
> Lana : Je croyais que c'était un cœur !
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, sortie cinéma, 6/10/11)

Si mes interactions avec les élèves sont multiples et assez souvent positives, qu'il s'agisse de signes d'affection ou de démonstration d'intérêt pour moi (en me demandant ce que je veux faire comme métier ou ce que j'ai pensé de tel ou tel enseignant), il a pu arriver que ces interactions soient davantage négatives. Par exemple, il est arrivé que des élèves me lancent des « vannes » : Axel : «Je suis en 6ème, j'ai redoublé 5 fois. J'ai l'âge d'Aurélie, j'ai 54 ans. » (Collège Malraux, carnet d'observations, devant la cantine, 22/11/10) ou m' « affichent » en claironnant un de mes surnoms[59] comme « Aurélie l'étudiante de Vitry » (c'était le nom que j'avais donné à mon profil créé sur Facebook[60]). Les élèves n'hésitent pas à se moquer de moi si je commets une maladresse (comme glisser dans la boue pendant le cours d'EPS). Les interactions négatives peuvent aller jusqu'à mon exclusion d'un groupe

[59] Cf David Lepoutre, *Coeur de banlieue, op. cit.*

[60] J'ai créé un profil sur Facebook en septembre 2010 pour pouvoir discuter avec les élèves et avoir accès à d'autres types d'informations. Je l'ai surtout utilisé avec les élèves de Malraux. À Renoir, j'ai préféré ne pas en parler pour ne pas éveiller d'inquiétude de la part des parents quant à mes intentions. Je n'en parlerai que peu ici par manque de place.

d'élèves, par exemple à table, lorsque les membres du groupe n'acceptent pas que je mange avec eux. Ainsi, mon rapport avec les élèves a été variable selon les contextes, mais globalement, du fait de mon rôle d'observatrice participante, les interactions avec eux ont été nombreuses.

3 Parler d'alimentation, sous le poids des normes

Interroger les parents sur leurs pratiques alimentaires et sur la façon dont ils éduquent leurs enfants en la matière n'est pas forcément chose aisée. En effet, comme nous l'avons déjà vu, l'alimentation est entourée de normes, provenant des médias, des professionnels de santé ou de l'école. Ainsi, les parents sont très informés de ce que doit être une « alimentation équilibrée » et sont conscients de l'écart qui existe entre leurs pratiques et les normes en vigueur. Cette culpabilité qu'ils peuvent ressentir est d'autant plus forte qu'il s'agit de l'alimentation de leurs enfants dont il est question pendant l'entretien. C'est leur rôle de parent qui est sondé, et celui-ci est lui aussi fortement normé : l'injonction d'être un bon parent est présente dans tous les esprits. C'est pourquoi les mères d'enfants obèses se sentent fautives et ont honte du surpoids de leur enfant[61]. Ainsi, parler d'alimentation en entretien est une tâche ardue pour l'ethnographe, puisqu'il doit rassurer le parent quant aux jugements négatifs que ce dernier craint de la part de l'enquêteur.

3.1 Sous le regard de l'enquêtrice : avoir peur de « mal » manger

Il a été fréquent qu'en début d'entretien, le parent interrogé soit gêné d'avouer des pratiques qui lui semblent contraires aux normes du « bien manger ». Me percevant comme une nutritionniste[62] venue évaluer les comportements alimentaires de la famille, certains parents sont embarrassés de devoir relater leurs pratiques qu'ils jugent déviantes. Ce rapport de culpabilité avec leurs pratiques alimentaires peut peut-être expliquer le refus de certains parents pour me rencontrer, notamment à Malraux, où il est possible que davantage de parents aient l'impression de « mal » nourrir leurs enfants. En début d'entretien, il m'a donc fallu

[61] Delphine Keppens, « Réappropriations et transmissions familiales des discours médicaux sur l'alimentation des enfants. Analyse comparative obésité et diabète de type I », *op. cit.*

[62] Étant associée au projet alimentation, j'étais vue par pratiquement tous les parents comme une nutritionniste ou une diététicienne.

expliquer au parent interrogé que je n'étais pas là pour les juger mais simplement pour recueillir des informations pour ma recherche. J'ai dû parfois expliquer qu'il s'agissait d'une thèse en sociologie, non pas d'une évaluation des comportements alimentaires des élèves de la classe.

> Mme Auger : J'ai mangé trois tartines de brioche, un verre de jus de fruits, on a pas mangé le midi, et on mange des crêpes le dimanche soir. Donc, comme c'était un jour férié on a remplacé.
> Aurélie : Ah, oui vous avez...
> Mme Auger : Donc on n'a pas du tout bien mangé.
> Aurélie : Ah non mais c'est pas grave!
> […]
> Mme Auger : Moi ça me permet de faire une pause dans la semaine, je les ai le midi et le soir puisque moi ils mangent tous les midis avec moi...
> Aurélie : Eh oui, c'est vrai.
> Mme Auger : Et du coup le, la seule petite pause, en général j'en ai pas hein de pause, mais...
> Aurélie : Hmm. Ah.
> Mme Auger : Voilà, là c'était exceptionnel, donc c'est le seul jour qui fallait pas me demander!
> Aurélie : Non mais je mets pas une note...
> Mme Auger : Ben ouais mais franchement je fais tout le temps des efforts.
> Mayeul : T'as brouillé tes statistiques là!
> Mme Auger : Ouais, j'ai brouillé mes statistiques!
>
> (Collège Renoir, entretien, Mme Auger, 10/04/12)

La mère de Mayeul est embêtée de devoir avouer des pratiques qui lui paraissent contraires aux normes en vigueur. Je lui ai demandé de me raconter ce qu'elle avait mangé la veille, et, malheureusement pour elle, c'était un dimanche, jour où elle fait des crêpes à sa famille. Elle précise bien que c'est exceptionnel et tient à ne pas passer pour une mauvaise mère. Mme Auger est très docile par rapport à l'institution scolaire (elle est professeur des écoles) et souhaite beaucoup jouer à la « *bonne élève*[63] » face à moi, qui suis associée à cette institution. C'est également le cas de Mme Copelle, elle aussi très attachée à l'école et donc aux normes qu'elle véhicule.

> Aurélie : D'accord, c'est marrant parce que dans ma famille c'est plutôt exceptionnel [de manger de la raclette], vous c'est souvent ?

[63] Jean-Claude Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 62.

Mme Copelle : C'est surtout oui, c'est Julie le soir, en ce moment c'est raclette, raclette, raclette.

[…]

Aurélie : D'accord, elle a pas voulu [manger à la cantine] ?

Mme Copelle : Non elle a pas voulu et puis bon, si je la laisse à la cantine et qu'elle mange rien, c'est… Que là si bon, si elle mange je sais qu'elle va manger quand même, je sais qu'elle va manger ce qu'elle va aimer, même si c'est pas équilibré on va dire, mais bon.

Julie : Oh, c'est pas équilibré la raclette ?

Aurélie : Ah non mais je suis pas là pour juger de ça, c'est pas ça … C'est de voir ce que mangent les gens chez eux, j'émets aucun jugement.

(Collège Malraux, entretien, Mme Copelle, 20/01/11)

Lors de cet entretien, j'ai commis une erreur en parlant de mes propres pratiques et en qualifiant le fait de manger de la raclette d'événement « exceptionnel ». Madame Copelle s'est sentie jugée et lorsqu'elle revient sur le sujet, elle apporte une critique à sa pratique qu'elle qualifie de « pas équilibré », sa fille en est étonnée et je tente de rétablir la confiance en précisant bien que je ne suis pas là pour juger. J'ai voulu suivre le conseil de Jean-Claude Kaufmann qui recommande de s'impliquer dans l'entretien en parlant de soi pour permettre à l'enquêté de se livrer plus facilement : « *Ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engage que l'autre à son tour pourra s'engager*[64] ». Cependant, dans cette situation, mon intervention était inappropriée.

3.2 Des interactions parent-enfant en entretien déclenchées par les discussions autour des pratiques alimentaires

Un grand nombre de parents a fait preuve d'une grande docilité quant à leurs réponses aux questions. Ils ont cherché à répondre le mieux possible, et quand l'enfant était interrogé, les parents ne l'ont pas laissé tenir des propos, selon eux, inexacts. Et cela notamment quand ces propos témoignaient de conduites alimentaires non conformes aux normes en vigueur.

Aurélie : Si on te proposait des boissons gazeuses à la cantine tous les jours, est-ce que t'en prendrais ?

[64] *Ibid.*, p. 52.

Mélanie: Des fois mais pas tout le temps. Ça dépend en fait. Ca dépendrait. Parce qu'au bout d'un moment tout le temps de l'eau gazeuse ça va…

Mme Coupranoux: Des boissons, chérie. Du Coca… Du Fanta, de l'Orangina.

Mélanie: Oui.

Mme Coupranoux: Tu boirais ça ?

Mélanie: Non.

Mme Coupranoux : Non mais dis les choses comme elles sont. Elle n'aime pas les sodas.

Mélanie: Non mais des fois je pourrais prendre du Fanta mais pas tout le temps.

(Collège Renoir, entretien, Mélanie, 11/04/12)

Mme Coupranoux repose la question à sa fille, en explicitant le sens de « boissons gazeuses » tel qu'elle l'a compris, considérant que Mélanie l'a mal interprété. Elle ne veut pas laisser penser que sa fille accepterait de boire des sodas tous les jours à l'école, puisque cela ne serait pas le cas, d'après elle. En effet, boire des sodas tous les jours est une pratique perçue comme déviante, notamment dans les classes moyennes et supérieures – les plus influencées par les messages nutritionnels[65] – comme c'est le cas de cette famille. Cependant, Mélanie persiste en disant qu'elle pourrait prendre du Fanta de temps en temps. Ceci est assez caractéristique de l'ensemble des entretiens : les préadolescents sont moins gênés que leurs parents pour relater des pratiques considérées comme non conformes au PNNS. Les enfants sont parfois eux-aussi intervenus pour rectifier les propos de leurs parents, cette fois pour les forcer à avouer des pratiques peu conformes aux normes ambiantes.

Mme Copelle : Et après c'est pareil, je mange le… Et je reste jusqu'au soir. Je ne grignote pas, je ne grignote plus du tout, comme je faisais.

Julie: Ça t'arrive de grignoter.

Mme Copelle : Ça m'est arrivé de m'enfiler carrément un paquet de gâteaux hein.

Julie: Oui mais même au lit tu manges des bonbons hein ?

Mme Copelle : C'est pas un morceau, c'est pas un gâteau, c'est très rare, hein, très rare.

Julie: Oh.

Mme Copelle : Ah oui c'est très rare Julie.

Julie: Y a des semaines, hein ?

Mme Copelle : Si c'est un ou deux bonbons, c'est pas une boîte. Vous voyez ce que…. La différence que moi je fais.

Julie: C'est une poignée de bonbons oui !

Mme Copelle : Moi je reconnais que c'était carrément…

[65] Cf Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*

Julie: Tu te rends pas compte que tu manges !

Mme Copelle : Oui d'accord mais pas le fait de manger, on va dire, l'obsession de manger on va dire, carrément que la boîte soit vide. Dans la soirée alors que non.

Julie: Tu manges quand même des bonbons au lit.

Mme Copelle : Je dis pas que je mange pas des bonbons en regardant la télé, c'est sûr mais pas au point où c'était comme avant. Voilà.

(Collège Malraux, entretien, Mme Copelle, 20/01/11)

Julie ne laisse pas sa mère dire qu'elle ne grignote plus comme avant, elle dénonce les pratiques peu avouables de celle-ci alors que sa mère tente de les dissimuler. La mère est ainsi obligée d'avouer, contrainte par sa fille. On voit bien à nouveau le souci qu'ont les parents de tenir des discours conformes au PNNS alors que les préadolescents n'hésitent pas à relater des pratiques déviantes, que ce soient les leurs ou celles de leurs parents.

Dire la vérité prend donc un sens différent pour les parents et les préadolescents : les parents cherchent à rectifier les propos de leurs enfants quand ceux-ci ne sont pas conformes au PNNS alors que les enfants dévoilent des pratiques peu avouables de leurs parents. Cette relation différente à l'enquêteur – les parents se sentant davantage jugés que les préadolescents – a été remarquée au collège, pendant les observations. Ma présence ne semblait pas gêner les élèves, qui continuaient à se comporter comme ils l'auraient fait si je n'étais pas là (et même à adopter des conduites transgressives, qu'ils n'adopteraient pas devant des enseignants ou des surveillants), alors que les enseignants semblaient pour la plupart perturbés par ma présence en cours. En effet, il est arrivé que les élèves me racontent que les cours se passaient différemment quand j'étais présente. Par exemple, en anglais ou en français, l'enseignante était « plus sympa » quand j'étais là. De ce fait, les élèves m'ont demandé plusieurs fois de venir assister, notamment au cours d'anglais.

4 La population enquêtée : deux classes de 5ème de deux collèges différents d'un point de vue socioéconomique

Les deux établissements étudiés sont très différents à de nombreux points de vue. Ils se situent tous les deux dans la petite couronne parisienne, qui plus est dans le même département. Mais les deux villes dans lesquelles ils se trouvent ne sont pas comparables : la ville où se situe le collège Malraux est très pauvre alors que la ville où se situe le collège

Renoir est l'une des plus riches du département. La mairie de la ville du collège Malraux est communiste et compte 85 380 habitants en 2009[66]. La ville du collège Renoir est dirigée par un maire UMP et compte 75 251 habitants en 2009.

	Vitry-Sur-Seine	Saint-Maur-Des-Fossés
Part des ménages propriétaires de leur résidence principale en 2009, en %	40,5	62,2
Revenu net déclaré moyen par foyer fiscal en 2009, en euros	19 767	37 672
Foyers fiscaux imposables en % de l'ensemble des foyers fiscaux, en 2009	51,2	71,8
Taux de chômage des 15 à 64 ans en 2009	14,5	7,7

Tableau 1 : Quelques données chiffrées sur les deux villes (Source : INSEE)

Le collège Renoir se trouve près d'une cité HLM de la ville, donc dans un quartier mixte socialement, avec une partie pavillonnaire et une partie plus pauvre.

Le collège Malraux compte 441 élèves en 2010, et le collège Renoir 537.

4.1 Des populations d'élèves aux origines socioéconomiques contrastées

Au regard des statistiques disponibles pour les deux collèges, on observe de fortes différences concernant les origines sociales des élèves. Les élèves sont répartis en quatre catégories[67] par le Ministère de l'Éducation Nationale.

[66] Source : INSEE.

[67] Les quatre catégories sont issues de la nomenclature des Professions et Catégories Sociales de l'INSEE.
Favorisée A (FA) : Chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, professions libérales, cadres de la fonction publique, professeurs et assimilés, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs, cadres techniques d'entreprise, instituteurs et assimilés.
Favorisée B (FB) : Professions intermédiaires de la santé et du travail social, clergé ou religieux, professions intermédiaires administratives de la fonction publique, professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises, technicien, contremaîtres ou agents de maîtrise, retraités cadres ou professions intermédiaires.
Moyenne (MY) : Agriculteurs exploitants, artisans, commerçants et assimilés, employés civils ou agents de service de la fonction publique, policiers et militaires, employés administratifs d'entreprise, employés de commerce, personnels de service direct aux particuliers, retraités agriculteurs exploitants, retraités artisans ou commerçants ou chefs d'entreprise.
Défavorisée (DF) : Ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles, retraités employés et ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle.
(Source : Base Centrale de Pilotage, Ministère de l'Éducation Nationale)

Collège	% PCS FA	% PCS FB	% PCS MY	% PCS DF	Réussite BV
Malraux	7,7	7,5	29,5	55,3	75%
Renoir	49,7	9,5	28,5	12,1	90%

Tableau 2 : Répartition sociale des élèves des deux collèges (Source : IPES)

Le collège Malraux accueille une population majoritairement défavorisée et « moyenne » (pour reprendre les termes de l'IPES), alors que le collège Renoir accueille une population favorisée, même si une partie des élèves provient de milieux défavorisés ou moyens, du fait de la proximité de la cité HLM.

Le collège Malraux est un collège classé « sensible » (catégorie créée en 1992 par Jack Lang), « *c'est-à-dire concentrant des problèmes d'indiscipline et de violence et pouvant à ce titre bénéficier d'un plus grand nombre de personnels d'éducation (conseillers d'éducation, surveillants, aides éducateurs)*[68] » et « en zone de prévention contre la violence » (catégorie créée en 1997 par Claude Allègre). Ce deuxième qualificatif est utilisé pour des établissements qui font un travail de prévention et d'éducation en partenariat avec des acteurs locaux. Avec ces deux catégorisations, le collège bénéficie d'aides de l'État supplémentaires : les effectifs dans les classes sont moins importants (25 élèves par classe) que dans un collège « classique », une infirmière est présente à plein temps, les surveillants sont plus nombreux, deux CPE se relaient ou travaillent de concert selon les jours, une marge horaire supplémentaire de 30h est allouée « *lui permettant de mettre en place les dispositifs pédagogiques qu'il juge utiles pour la réussite des élèves*[69] ».

Ce collège n'est pas en « zone d'éducation prioritaire » (catégorie créée en 1981 par Alain Savary), échelon du dessus, qui permet de bénéficier d'aides financières plus importantes. Cette catégorie est remplacée progressivement depuis la rentrée 2012 par le programme des écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (Éclair), programme mis en place du fait de la non-efficacité des ZEP révélée par plusieurs études. « *La politique d'éducation prioritaire avait pour but de corriger les effets des inégalités sociales et*

[68] Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012 (2001), p. 81.
[69] Lettre ouverte à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, 5 décembre 2012.

économiques sur la réussite scolaire en visant les territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés. Toutes les études nous montrent aujourd'hui qu'elle ne joue plus son rôle[70]. » Certains des collèges en ZEP font également partie de réseaux « ambition-réussite », créés en 2006, pour ceux qui connaissent les difficultés les plus grandes. Les personnels et parents de Malraux ont écrit une lettre ouverte au Ministre de l'Éducation Nationale en 2011 pour demander entre autres « *un abondement de 13 heures poste*[71] » pour le maintien d'un projet « *d'intervention dans les classes difficiles* », le projet « Phare » dont il sera question plus loin. Les aides apportées par l'État apparaissent donc comme insuffisantes aux yeux des personnels et des parents d'élèves.

Le collège Malraux est un collège en difficulté, très fortement ségrégué, à la fois ethniquement et socialement[72]. Le contexte éducatif dans lequel sont placés les élèves de ce collège n'est donc pas favorable à leur réussite, à la fois du fait de l' « *effet établissement*[73] » et du *« school mix effect »* ou « *effet public* » évoqué par Agnès Van Zanten[74]. En effet, le groupe de pairs est central dans la construction des pratiques sociales des élèves : « *le peer-group devient l'étalon de toutes choses, son rôle normalisateur s'observe tant dans les manières d'être que dans les modes vestimentaires et les goûts culturels propres aux plus jeunes*[75] ». Le groupe de pairs influence chaque élève dans son comportement envers l'école et le rejet de celle-ci est valorisé dans les collèges où les jeunes de banlieues sont concentrés. Comme Paul Willis l'a montré chez les ouvriers en Angleterre, la « *culture anti-école* » des « *gars* » leur permet de trouver leur place dans le groupe, contrairement aux « *fayots*[76] ». Les élèves se construisent une identité sociale à l'école, elle n'est plus fournie par la socialisation primaire, mais par une socialisation horizontale. Ainsi, dans un collège comme Malraux, dans lequel la population dominante est d'origine sociale très défavorisée et majoritairement issue

[70] http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossier-de-rentree.html#24
[71] Lettre ouverte à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, 16 juin 2011.
[72] Cf Anne Barrère et Danilo Martuccelli, « L'école à l'épreuve de l'ethnicité », *Les Annales de La Recherche Urbaine*, N° 75, Mars 1996, Georges Felouzis et Joëlle Perroton, « Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2009/5, N° 180, 2009.
[73] Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, p. 99. Cette sociologue montre que selon l'établissement dans lequel se trouvent les élèves, leurs chances de réussite ne sont pas les mêmes à niveau égal. « *La reproduction sociale devient ainsi à la fois plus ouverte et plus dépendante de la capacité de choix de l'établissement* » (Felouzis, Perroton, 2009, p. 100).
[74] Agnès Van Zanten, « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2009/5, N° 180, 2009b, p. 26.
[75] Georges Felouzis et Joëlle Perroton, « Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », *op. cit.*, p. 98.
[76] Paul Willis, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 24, novembre 1978.

de l'immigration, la « *culture de banlieue*[77] » est valorisée. On peut également parler avec Lepoutre de « *culture des rues*[78] ». Les élèves ne respectant pas les codes de cette culture des rues sont désignés par les autres comme des « bouffons », ce sont souvent les bons élèves : « *le terme " bouffon " indique d'ailleurs bien la caractérisation négative et le mépris systématique dont ils font l'objet*[79] ».

Le collège Renoir accueille une population sensiblement différente de celle du collège Malraux, comme on peut le voir du point de vue des PCS de la personne responsable de l'enfant. Il y a tout de même une petite minorité d'élèves qui sont issus de l'immigration et qui proviennent d'un milieu beaucoup plus défavorisé. Ainsi, à Renoir, coexistent des élèves issus des classes moyennes voire supérieures, et des élèves de milieux populaires. Ce collège est donc mixte socialement, et il est intéressant d'observer quelle culture domine (la culture légitime ou bien la culture des rues). Les deux cultures sont alternativement valorisées, selon les contextes et également selon les élèves : la situation est plus complexe qu'à Malraux.

4.2 Des infrastructures facilitant la vie au collège ou à l'inverse

Bien que Malraux possède plus de moyens financiers, cela ne transparaît pas dans les infrastructures du collège. Les moyens supplémentaires sont d'ailleurs sans doute davantage humains que matériels. La première fois que je suis entrée dans le collège Renoir, après avoir passé une année à Malraux, j'ai « ressenti un sentiment de confort et de sécurité beaucoup plus grand » (carnet de terrain, 2/09/11). On entre dans un grand hall d'entrée, très aéré, et tout repeint à neuf, dans des couleurs chaudes (rose, rouge). Un escalier se trouve au milieu de ce hall, qui conduit aux bureaux administratifs et à la salle des professeurs. À Malraux, on entre par un portail dans une partie de la cour, le collège se trouve un peu en contrebas, il est divisé en trois bâtiments : les locaux administratifs (bureau du principal, de l'intendante, etc), les salles de classe (avec la salle des professeurs) et la cantine. J'entrais donc le plus souvent dans le bâtiment que je nommerai « bâtiment principal » (avec les salles de classes) et me trouvais dans un grand couloir très sombre, gris et assez lugubre. Le sentiment que l'on éprouve en entrant n'est donc pas du tout le même dans ces deux établissements : l'un est

[77] Terme utilisé par Georges Felouzis et Joëlle Perroton dans l'article cité en supra.
[78] David Lepoutre, *Coeur de banlieue*, *op. cit.*
[79] *Ibid.*, p. 141.

réconfortant et agréable, l'autre est insécurisant et désagréable. J'ai pensé en entrant dans Renoir que ce cadre si plaisant devait être une incitation pour les élèves à rester calmes et à apprécier leur journée au collège, contrairement aux élèves de Malraux, qui devaient sans doute ressentir doublement la stigmatisation de leur collège « sensible ». Un élève compare d'ailleurs le collège à une prison :

> Sami me montre son papier d'exclusion. « Tout ça parce que j'ai dit que le collège est une prison, qu'il vaut mieux être à Fresnes. »
>
> Aurélie : C'est quoi Fresnes ?
>
> Sami : C'est une prison.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, 10/03/2011)

Le collège Renoir a été refait à neuf quelques années auparavant, les peintures sont donc toutes fraîches et l'ensemble du bâtiment a été remodelé. Il se présente sous la forme d'un U avec la cour au centre. Bien que plus petite que celle de Malraux, elle est composée d'une partie avec une pelouse et une statue de phoque sur laquelle les élèves s'assoient. Elle contient un terrain de basket sur lequel s'entraînent le midi les élèves qui font l'AS basket. La cour de Malraux est très grande, elle contient entre autres un terrain de football, sur lequel jouent les élèves du club football le midi.

Le collège Renoir dispose d'un gymnase, au sous-sol. Il est grand, avec des vestiaires filles et garçons et est tout neuf. Il possède même un mur d'escalade. Le midi, l'AS volley s'y entraîne. À Malraux, il n'y a pas de gymnase fermé. Mais comme l'espace extérieur est grand, on trouve, outre le terrain de football, un terrain de basket, des tables de ping-pong et un espace pour l'athlétisme avec des lignes pour courir, sauter, etc. Pour réaliser certaines activités comme l'accro-gymnastique, il faut se rendre à pieds dans un gymnase fermé qui se trouve à 10 min à pieds du collège. Pour le lancer de Vortex, les élèves se rendent dans un autre terrain de sport qui se trouve à peu près à la même distance. Il y a donc toute une partie du cours de sport qui est perdue par le déplacement. Alors qu'à Renoir, les élèves ne se déplacent jamais : tous les cours se font soit dans le gymnase soit dans la cour.

Pour ce qui est des salles informatiques, Renoir dispose de deux salles, de quelques ordinateurs dans le CDI et de plusieurs ordinateurs en salle de technologie. Il y a trois ordinateurs dans la salle des professeurs. À Malraux, il y a une salle informatique, quelques ordinateurs dans le CDI et en salle de technologie. Dans la salle des professeurs, il n'y a pas d'ordinateurs. Il apparaît donc que Renoir est mieux doté en informatique que Malraux, même si la différence est assez mince.

La sonnerie est différente dans les deux établissements : à Renoir, il s'agit d'une musique plutôt douce alors qu'à Malraux, la sonnerie est classique, donc beaucoup plus stridente et agressive. Cette différence de sonnerie me paraît avoir son importance, et elle va bien dans le même sens que le sentiment que l'on éprouve dans les deux collèges. On se sent mieux à Renoir qu'à Malraux.

Certaines personnes de Malraux m'ont dit que cela fait plusieurs années que le collège doit être refait mais qu'ils attendent toujours.

> L'infirmière me dit que cela fait 10 ans que le collège doit être reconstruit au bout de la rue car il est vétuste. Il y a eu plein de réunions mais ça n'a jamais abouti pour problèmes financiers.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, 10/05/2011)

4.3 Des moyens humains plus importants à Malraux dans un cadre plus rigide qu'à Renoir

Grâce à son statut de collège « sensible » en « zone prévention contre la violence », le collège Malraux dispose de moyens humains plus conséquents qu'à Renoir. Il y a deux CPE à Malraux, alors qu'il n'y en a qu'une à Renoir. Le nombre de surveillants est également largement supérieur à Malraux (de l'ordre du double, bien que le nombre soit variable). Par exemple, il arrive à Renoir que la principale adjointe surveille dans la cour quand il n'y a pas assez de surveillants. C'est quelque chose qui ne se produit pas à Malraux. Une infirmière est présente à plein temps, alors qu'à Renoir, il n'y a pas du tout d'infirmière. Une assistante sociale est également très souvent présente à Malraux et pas à Renoir. Les élèves de Malraux sont donc beaucoup plus encadrés que ceux de Renoir. Cela se ressent au niveau des projets mis en place dans les deux collèges : à Malraux, ils foisonnent. Par exemple, le projet alimentation est mis en place par l'infirmière depuis une dizaine d'années. Elle mène également d'autres actions d'éducation à la santé (tabac, alcool) et amène les jeunes filles de 3ème au planning familial. Cette infirmière est particulièrement dynamique et motivée. À Renoir, étant donné qu'il n'y a pas d'infirmière, aucune action d'éducation à la santé n'est mise en place. Les professeurs réalisent quelques projets, comme une séance de cinéma ou une visite de musée. Des voyages à l'étranger sont organisés (Rome pour les latinistes, l'Angleterre) ou un séjour en Ardèche pour l'AS escalade. Il y a plus de voyages à l'étranger

organisés à Renoir, sans doute parce que les parents payent une bonne partie du voyage, ce qui n'est pas possible à Malraux.

À Malraux, l'équipe éducative (surveillants, CPE) semble beaucoup plus tendue qu'à Renoir. Les surveillants de Renoir se permettent de blaguer avec les élèves et les laissent beaucoup plus libres de faire des bêtises. Ils sont également plus souples dans le respect des règles établies. Par exemple, si une élève veut manger à midi avec ses copines plutôt qu'à 11h30 comme elle est censée le faire, elle peut aller demander au surveillant qui dira souvent oui. À Malraux, on serre la vis pour éviter les débordements, fréquents et parfois de grande ampleur (une fois un attroupement énorme et bruyant s'est formé dans la cour).

Le principal de Renoir – M. Manorf – est beaucoup plus blagueur et détendu que celui de Malraux – M. Dorne. Il n'hésite pas à contourner la loi pour que je puisse encadrer la sortie au cinéma en me faisant passer pour un parent d'élève. Les dangers semblent plus loin et les marges de manœuvre plus importantes qu'à Malraux. M. Manorf m'adresse beaucoup plus souvent la parole que M. Dorne : ce dernier fait souvent comme si je n'existais pas. Il est pressé et n'a pas le temps de s'intéresser à mon activité au collège, quelque peu farfelue sans doute à ses yeux, et pour le moins anecdotique.

À Renoir, les élèves sont mieux considérés qu'à Malraux : ils ont plus de valeur, les adultes s'intéressent à leur vie personnelle et sont prêts à faire des choses exceptionnelles pour certains événements.

> Marion (à un surveillant) : C'est l'anniversaire de Maëlle !
> M. Manorf : On fera une annonce au micro à la cantine.
> Maëlle (en souriant) : Oh non !
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, 23/09/2011)

Une telle interaction n'aurait jamais pu avoir lieu à Malraux. Le principal discute très rarement avec les élèves et jamais sur un ton aussi léger. Les élèves se sentent donc beaucoup plus intégrés à Renoir : ils sont plus proches des adultes importants, comme le principal. Il n'y a pas ce sentiment d'exclusion voire de rejet que ressentent les élèves de Malraux. Ce sentiment transparaît dans les propos de Sami : « Ils interdiraient les élèves s'ils pouvaient dans ce collège. Ils sont graves. » (Collège Malraux, carnet d'observations, 10/03/2011)

À Malraux, les élèves ont une proximité sociale avec les surveillants : ces derniers sont presque tous des jeunes issus de banlieues populaires. Il peut donc arriver qu'ils s'entendent

bien ensemble et se fassent presque « amis » avec eux. Mais ce n'est pas le cas avec les professeurs, les CPE ou le principal : une frontière sociale et ethnique les sépare, ils n'appartiennent pas au même monde. Les élèves de Renoir sont pour la plupart proches socialement des surveillants (globalement issus des classes moyennes) et des enseignants ou autres personnels (sauf du personnel ATOSS[80], d'origine plus populaire). Les élèves de Renoir sont donc plus intégrés auprès des adultes du collège : la distance sociale est beaucoup moins forte.

4.4 Des enseignants de générations différentes faisant face à des élèves très différents du point de vue de la docilité et de la discipline

L'équipe enseignante des deux collèges n'est pas équivalente notamment en termes d'âge moyen. À Malraux, la moyenne d'âge avoisine les 30 ans, alors qu'à Renoir, elle se situe plutôt autour de 50 ans. Ceci s'explique par le barème réglant les mutations dans l'Éducation Nationale et l'attractivité différente de ces deux collèges[81]. Les jeunes enseignants, en début de carrière, ont beaucoup moins de points que les enseignants expérimentés. Ils peuvent donc plus difficilement choisir leur établissement. Ils n'ont pas assez de points pour accéder aux établissements fortement demandés : ceux qui ont la réputation d'être calmes, donc ceux situés dans des villes plutôt aisées, comme c'est le cas de Renoir. Malraux est un collège « sensible », donc il est peu attractif car les enseignants savent qu'ils auraient à faire face à d'importants problèmes de discipline. Conséquemment, ceux qui se retrouvent dans ce type de collège l'ont rarement choisi et sont en début de carrière, donc peu expérimentés. Ainsi, les établissements difficiles sont dans un cercle vicieux puisque les enseignants expérimentés les fuient et que de ce fait de jeunes professeurs ont à faire face à des classes difficiles, qu'ils ont souvent du mal à gérer, ce qui aggrave encore la situation de l'établissement. C'est ce qu'il se passe à Malraux. L'équipe est très jeune, composée entre autres de remplaçants, donc de professeurs en tout début de carrière, comme la professeure de français de la classe que j'ai observée. Elle est partie avec un handicap de plus : arriver comme remplaçante en cours d'année (en novembre). En effet, j'ai observé que les remplaçants sont très souvent chahutés et qu'il leur faut redoubler d'efforts pour se faire respecter. Cette enseignante, assez peu confiante en elle, a été complètement submergée par le flot de débordements des élèves. Elle

[80] Personnels ATOSS : personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé.
[81] Alain Léger, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, vol. XXII, 1981.

n'a pas réussi à redresser la barre et a passé une année très difficile. La professeure de musique, une contractuelle étudiante en thèse, a fini par abdiquer en démissionnant après qu'un élève ait tenté d'étrangler un autre pendant son cours (ceci s'est passé dans la classe que j'observais, et en ma présence). Ainsi, la situation est très difficile pour un certain nombre d'enseignants peu expérimentés.

Un dispositif est mis en place dans la classe enquêtée et dans une 6ème au départ, puis également dans une 4ème : le projet « Phare ». Il s'agit d'une intervention dans la classe pour sortir les élèves perturbateurs sans les exclure du collège. C'est un projet qui existe depuis plusieurs années mais qui a évolué dans son déroulement. Les années passées, seulement 2, 3 élèves étaient repérés et étaient sortis de classe au moindre problème. Le but était de les garder au collège plutôt que de les faire passer par la commission disciplinaire puis le conseil de discipline les conduisant à l'exclusion définitive. Cette année, le projet est mené différemment, il concerne un plus grand nombre d'élèves : tous ceux qui posent problème dans un cours. Ces élèves concernés par le projet Phare passent quelques heures voire quelques jours avec des enseignants volontaires, responsables du projet. Soit en tête à tête avec eux, soit dans leur salle de classe. L'objectif est que ces élèves entament une réflexion sur leur comportement en classe et changent par eux-mêmes de comportement.

Un des enseignants responsables raconte : « On passe beaucoup de temps avec eux, en essayant de discuter, de revenir, on leur fait faire des bilans de leurs cours de cette année, de leur scolarité en général, de leur rapport à l'école, on les fait beaucoup écrire, beaucoup discuter, on essaie de les faire réfléchir. » (Collège Malraux, Entretien, Patrick Marin, professeur d'histoire-géographie, responsable du projet Phare)

La classe observée, la 5ème 4, est donc une classe qui présente de gros problèmes de discipline. Les élèves en sont d'ailleurs plutôt fiers.

> Une élève : Vous allez venir en 5ème3 ?
>
> Moi : Non je pense pas.
>
> Imane : On fait tellement de bêtises que c'est que nous les 5ème 4.
>
> […]
>
> Imane : C'est vrai on fait beaucoup de bêtises ?
>
> Moi : Vous êtes pas la classe la plus sage c'est sûr.
>
> Soraya: On est la classe la moins sage ! Elle sourit.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, 8/02/2011)

Il n'y a pas de classes de niveau dans les collèges observés. À Malraux, une classe est un peu meilleure, c'est la classe CHAP (5ème 5), qui a une option Arts Plastiques. Comme beaucoup d'élèves la demandent, il y a une sélection qui est faite à l'entrée en 6ème. Deux classes sont pour moitié bilangue. Au lieu de constituer une classe bilangue qui serait une meilleure classe, le collège a décidé de répartir les élèves dans deux classes (5ème 1 et 2). Les élèves perturbateurs sont répartis dans chaque classe pour éviter d'avoir une classe trop difficile, comme le raconte le responsable du projet Phare. Pour la classe qui nous intéresse, les précautions n'ont pas fonctionné : « Et là en fait quand on regarde la 5ème4, y a aucun élève qui avait été fléché l'année dernière quand on a fait les classes, gros perturbateurs, qui posaient problème, c'est d'autres en fait. C'est vraiment le coup d'une alchimie qui a pas bien pris. »

À Renoir, il n'y a pas non plus de classe de niveaux. Les élèves qui ont choisi latin sont répartis dans plusieurs classes, dont la classe enquêtée.

Ce chapitre méthodologique a permis de développer les particularités de cette enquête ethnographique auprès de préadolescents. Sa principale singularité réside dans le fait que l'observation a été pleinement participante puisque j'ai pris part à la réalisation du projet alimentation dans les deux collèges enquêtés, notamment dans le deuxième où j'ai joué le rôle de responsable du projet. Ainsi, ce statut particulier, rendu possible de par ma formation d'ingénieur nutritionniste, a pu compliquer la relation d'enquête, avec les préadolescents ou même avec les parents. Cependant, mon jeune âge et mon parti pris de « jouer à l'élève » a permis de gagner la confiance des préadolescents et d'entrer, du moins en partie, dans leur monde. Pour les parents, il a fallu leur faire comprendre que je n'étais pas là pour juger leurs pratiques alimentaires mais en tant qu'étudiante en sociologie venue discuter avec eux pour mieux les comprendre. Du point de vue des enseignants et des personnels des deux collèges, ma casquette d'ingénieur nutritionniste responsable du projet m'a conféré une légitimité qui a été essentielle à mon acceptation sur le terrain. Néanmoins, mon statut ambigu d'adulte-enfant n'a pas toujours été bien perçu et a pu parfois compromettre mon accès au terrain. J'ai ainsi dû mener mon enquête avec précaution, en veillant à conserver la confiance que chacun m'octroyait, tout en essayant d'obtenir les informations dont j'avais besoin.

* * *

Le projet alimentation étudié dans cette thèse vise à réveiller l'*homo medicus* qui est censé dormir[481] en chaque préadolescent. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, les acteurs d'éducation pour la santé présupposent que chaque individu peut devenir un acteur responsable de ses choix de santé. Mais n'est-ce pas oublier que les individus ne sont pas totalement libres et autonomes ? Nous nous intéressons dans cette thèse aux interactions entre acteurs (adultes ou préadolescents) qui ont lieu dans chaque contexte et à la façon dont chacun définit la ou les situation(s) qu'ils rencontrent. Le projet alimentation est une nouvelle situation à laquelle les acteurs étudiés ont à faire face : en étudiant le rapport qu'ils entretiennent avec ce projet[482], nous nous intéressons au sens qu'ils lui donnent, en fonction notamment de leurs perspectives, qui peuvent différer selon les contextes. Nous nous attachons à considérer les préadolescents comme des acteurs pluriels[483]. Ainsi, notre regard ne portera pas seulement sur les interactions au présent, mais également sur les influences, notamment sociales, que subissent les préadolescents. La mise en place d'un projet d'éducation alimentaire n'entraîne donc pas mécaniquement la construction des préadolescents en *homo medicus* responsables de leurs choix en matière d'alimentation. La situation est beaucoup plus complexe, puisqu'elle fait intervenir à la fois des interactions et des significations variées, et des influences notamment socioculturelles. La méthode ethnographique nous permet ainsi d'être présente sur différentes scènes et d'observer les comportements des préadolescents suivant les contextes, les situations. En prenant au sérieux leur parole, nous cherchons à comprendre le processus qui les conduit à entrer à des degrés variables dans le rôle d'*homo medicus* dicté par le projet alimentation en question. Ainsi, nous allons voir dans la partie suivante quels sont les enjeux du contexte scolaire pour un préadolescent et comment chacun se positionne – ou est positionné – dans celui-ci. Nous verrons à quel point le groupe de pairs est central dans la construction de ce que l'on pourrait appeler « l'identité alimentaire » des préadolescents au collège, et nous verrons ainsi quel sens prend le rapport que chacun entretient au projet alimentation.

[481] Cf Patrick Peretti-Watel et Jean-Paul Moatti, *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*, *op. cit.*
[482] Cf Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*
[483] Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, *op. cit.*

PARTIE 2
Analyser le contexte et les enjeux de la réalisation d'un projet d'éducation alimentaire en collège

Dans cette partie, nous nous intéressons à la scène scolaire et à l'expérience qu'en ont les préadolescents. Que se passe-t-il pour un élève au cours de sa journée au collège ? Quelles situations rencontre-t-il ? Quelles sont ses perspectives ? Nous nous interrogerons ainsi sur les enjeux présents dans ce contexte pour un préadolescent, notamment ceux en lien avec l'alimentation, qu'ils soient indépendants de l'existence d'un projet alimentation dans la classe ou bien qu'ils y soient liés. Nous verrons donc ce que le projet alimentation apporte dans une classe, comment les préadolescents se l'approprient pour répondre à leurs propres perspectives, liées à la façon dont ils définissent les différentes situations qu'ils rencontrent.

Nous étudierons dans un premier chapitre la façon dont le projet a été réalisé dans les deux classes observées pour avoir une idée précise de ce qui a été transmis aux élèves et par quel enseignant, en d'autres termes, comment s'est déroulé le processus « *d'imposition des normes*[484] ». Ce chapitre permettra également de montrer à quel point il peut être difficile de mettre en place un projet dans une classe et comment celui-ci peut évoluer au cours de l'année. Ensuite, nous présenterons la configuration des deux classes étudiées en termes de groupes de pairs en analysant les enjeux liés à l'alimentation dans les deux classes étudiées, hors projet alimentation. Le dernier chapitre de cette partie portera sur la manière dont les élèves se servent du projet, dans le cadre scolaire, en poursuivant des perspectives qui peuvent être très différentes selon les situations. Nous verrons également comment les préadolescents perçoivent le collège et quel est leur rapport à l'institution scolaire et enfin comment ils ont perçu et reçu le projet. La question du contexte apparaît donc comme centrale pour comprendre les agissements des préadolescents.

[484] Howard Becker, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 (1963), p. 145.

CHAPITRE 4
Réalisation du « projet alimentation » dans les deux collèges

Les deux classes de 5ème observées présentent une particularité par rapport aux autres classes de 5ème – à la fois dans les deux collèges enquêtés mais aussi dans l'ensemble des collèges de France – elles ont été choisies pour réaliser sur l'ensemble de l'année scolaire un projet d'éducation alimentaire, le projet alimentation. C'est cette particularité qui a guidé le choix de ces deux classes pour l'enquête de terrain. En effet, je m'intéresse à la portée d'une action d'éducation à la santé : à sa réception, sa réappropriation, sa restitution par la cible de cette action – les préadolescents. Un tel projet m'a paru propice à l'étude dans le détail d'un processus visant à rendre les préadolescents acteurs et responsables de leurs choix de santé, ici en matière d'alimentation. L'objectif affiché du projet alimentation est *« d'aider [les adolescents] à mieux maîtriser leurs choix en matière d'achat et de consommation de produits alimentaires*[1] » (cf chapitre 1). Pour autant, la discussion avec les promoteurs de ce projet fait apparaître clairement que l'objectif implicite du projet est d'influencer les familles par le biais des adolescents : « *On cherche avant tout à modifier l'adolescent mais on espère qu'il parlera de ce qu'il a appris chez lui*[2] ». Ce projet désigne donc en définitive l'adolescent comme un médiateur entre les politiques de santé publique et les familles. Il vise à conférer à l'adolescent une position d'acteur concernant les choix de santé de sa famille, il devient un *homo medicus* capable d'intervenir dans le quotidien de sa famille : les courses, les repas, etc. L'analyse de la mise en place et du déroulement du projet alimentation tout au long de deux années scolaires dans deux collèges différents permet d'avoir une idée précise de ce qui a été transmis aux élèves, dans quel contexte et dans quelles conditions. Nous verrons que le projet alimentation n'a pas été mené de la même façon dans les deux collèges et que le contenu de celui-ci diffère assez fortement. Ceci est dû à deux configurations très contrastées pour la mise en place du projet. Le chapitre 3 a permis de voir que les collèges Renoir et Malraux sont assez opposés sur de nombreux plans : cet écart se retrouve dans la mise en place et la réalisation du projet.

[1] Citation tirée du document de présentation de l'action du Conseil général dont le « projet alimentation » s'inspire.
[2] Extrait d'un entretien téléphonique avec la chef du service ayant conçu l'action.

1 Des contextes de mise en place différents

1.1 Cadre institutionnel

Les projets mis en place dans les établissements scolaires – qu'il s'agisse de projets d'éducation à la santé, au développement durable ou encore à la citoyenneté – doivent être l'objet de discussions lors des CESC (Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté). Il s'agit d'une réunion qui doit se tenir une fois par an dans l'enceinte des collèges et qui rassemble des acteurs locaux extérieurs à l'établissement (des associations, des collectivités territoriales), et les personnels du collège (principal, infirmière, gestionnaire, enseignants, etc.). « *Ainsi le CESC :*

- *contribue à l'éducation à la citoyenneté ;*

- *prépare le plan de prévention de la violence ;*

- *propose des actions pour aider les parents en difficultés et lutter contre l'exclusion ;*

- *définit un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des comportements à risques.*

Le CESC constitue pour ces missions une instance de réflexion, d'observation et de veille qui conçoit, met en œuvre et évalue un projet éducatif en matière de prévention, d'éducation à la citoyenneté et à la santé, intégré au projet d'établissement. Cette démarche globale et fédératrice permet de donner plus de cohérence et de lisibilité à la politique de l'établissement[3]. »

La réalité est bien différente dans les collèges. À Malraux, le dernier CESC s'est tenu en 2006. L'infirmière m'explique que normalement il devrait avoir lieu tous les ans, mais « on est tous un peu submergés. Les trucs tournent donc…[4] ». À Renoir, la situation est encore plus critique : il n'y a jamais eu de CESC. Cette absence de CESC est visible dans les projets mis en place dans le collège : l'éducation à la santé et à la citoyenneté est mise de côté. Concernant le projet alimentation, la différence est flagrante : celui-ci est réalisé depuis une dizaine d'années au collège Malraux, il est inscrit dans le projet d'établissement ; alors qu'à Renoir, il n'a jamais été mis en place, bien que la principale adjointe soit fortement intéressée par celui-ci. L'absence de CESC est sûrement une des causes de cette difficulté à mettre en

[3] Circulaire N°2006-197 du 30/11/2006, bulletin officiel de l'éducation nationale.
[4] Discussion téléphonique avec Mme Patais, mars 2013.

place un tel projet. Il faudrait une réunion où seraient présentes des personnes du Conseil général pour pouvoir amorcer la mise en place du projet et pour motiver des enseignants. Cependant, l'absence d'une personne référente, comme peut l'être l'infirmière à Malraux, constitue également un frein à la réalisation du projet à Renoir : la principale adjointe est bien trop occupée pour s'en charger elle-même. De plus, le travail que représente la coordination d'un tel projet apparaît sans doute aux yeux des enseignants comme trop important.

1.2 Une infirmière à plein-temps à Malraux, à l'origine du projet

Mme Patais, l'infirmière de Malraux, a participé à la réflexion menée par le Conseil général autour de l'action EduConso, que nous avons évoquée dans le premier chapitre. Elle est venue aux réunions qui se sont tenues le soir pendant un an, sous forme d'ateliers, et Malraux a été le collège pilote pour la mise en place de l'action, dès 2001. Le projet alimentation mis en place dans ce collège est donc très proche de la façon dont il a été pensé par le Conseil général : les livrets sont suivis de près et l'ensemble du dispositif est mis en place. La présence d'une personne motrice, l'infirmière, permet au projet de perdurer d'année en année. Au départ, le projet était mené par Mme Patais et une enseignante de SVT. Quand cette dernière a pris sa retraite (il y a 3 ans), l'infirmière a décidé de procéder autrement en impliquant l'ensemble de l'équipe pédagogique d'une classe. Le souhait de Mme Patais a été dès lors que la classe réalisant le projet alimentation réunisse les enseignants motivés par ce projet. Cette organisation n'a pas abouti l'année de l'enquête puisque les enseignants volontaires – les professeurs de mathématiques et d'histoire-géographie – ne se sont pas retrouvés dans la classe choisie pour le projet. Cette classe a été désignée parce que Mme Barlo (professeur de français) était professeur principale, et parce que c'est elle qui est la plus motivée par le projet et qui travaille en étroite collaboration avec Mme Patais. Cette dernière compte bien déléguer le travail de coordination, du moins en partie, à Mme Barlo l'année qui suit : « Ça va être elle qui va être si tu veux, le centre. Et puis après on va essayer de raccrocher d'autres collègues sur le projet, comme on a fait cette année en début d'année[5]. » Finalement, dans la classe de 5ème 4 enquêtée, la plupart des enseignants n'avaient pas prévu de participer au projet, et Mme Barlo s'est retrouvée en congé maternité à partir de fin octobre jusqu'à juin. Ma présence a permis de combler le vide laissé par Mme Barlo : j'ai été en charge de la coordination du projet. J'ai également aidé certains enseignants dans la

[5] Extrait d'entretien avec Mme Patais, 16 juin 2011.

réalisation des différentes séances, j'en ai même mené certaines (celles sur les étiquettes alimentaires en physique-chimie). Dans le chapitre précédent, j'ai déjà évoqué les conséquences – positives comme négatives – que cette très forte implication a pu avoir sur mon enquête. Le niveau choisi pour la réalisation du projet est celui de la 5ème, car l'alimentation est au programme de SVT. Elle l'est aussi en 3ème, mais Mme Patais m'explique que leur emploi du temps est déjà bien chargé : « si tu veux les 3èmes moi je fais les addictions, je fais la sexualité, et ils ont des brevets blancs, et ils ont surtout toute l'orientation qui leur prend un temps fou, donc c'est pas, c'est pas envisageable[6]. »

L'objectif du projet alimentation est le suivant selon Mme Patais: « qu'ils nous fassent plein d'affiches en fonction de tout ce qu'ils ont appris, si tu veux pour qu'ils soient un relai par rapport aux autres. » Celui-ci correspond à l'un des objectifs énoncé dans le livret présentant le dispositif EduConso : « *Des jeunes promoteurs de la politique nutritionnelle de l'établissement*[7] ».

À Renoir, la situation était complètement différente puisque le projet alimentation n'avait jamais été mis en place. Seule la principale adjointe était vraiment motivée par ce projet, d'ailleurs les portes du collège m'avaient été ouvertes grâce au rôle que j'allais jouer dans la mise en place de celui-ci. En effet, le collège manquait d'une personne motrice et coordinatrice pour réaliser le projet alimentation. Bien que Mme Larineau (la principale adjointe) ait prévenu certains enseignants et m'ait assurée que plusieurs d'entre eux étaient partants, j'ai eu en début d'année à convaincre les enseignants de participer au projet, ce qui ne fut pas une mince affaire.

1.3 Des enseignants à convaincre : une motivation moins grande à Renoir

Le rôle que j'ai eu à jouer dans les deux collèges a été assez différent du fait de la configuration des deux établissements concernant le projet alimentation. À Malraux, quand je suis arrivée, le projet avait déjà démarré. Ma première séquence d'observation a d'ailleurs été une séance du projet, celle intitulée « analyse sensorielle » (le 11 octobre 2010). Il n'y a donc pas eu de travail de motivation des enseignants à faire : celui-ci avait déjà été effectué par Mme Patais. Certains enseignants ont participé au cours de l'année (le professeur de mathématiques, de français, de SVT, de physique-chimie, d'EPS), d'autres non. Les choses

[6] Extrait d'entretien avec Mme Patais, 16 juin 2011.
[7] Livret du Conseil général, p. 7.

avaient déjà été décidées avant que je n'arrive et c'est l'infirmière qui avait eu à recruter les enseignants.

À Renoir, je suis arrivée au tout début de l'année, le 2 septembre 2011. Mme Larineau m'avait assuré par téléphone (le 19 mai 2011) qu'elle avait discuté du projet avec plusieurs enseignants qui avaient donné leur accord pour participer, notamment le professeur de technologie et d'arts plastiques. À la rentrée, elle choisit la classe de 5ème C sous mes yeux en fonction des enseignants intéressés. Elle m'écrit sur un post-it les enseignants volontaires : M. Danabo, professeur d'histoire-géographie, Mme Babilo, professeure d'arts plastiques, M. Labi, professeur d'EPS, Mme Villier, professeure de SVT, M. Teng, professeur de technologie (elle me précise que celui-ci est un peu fâché contre elle donc qu'elle n'est pas sûre qu'il soit toujours prêt à participer), Mme Mlari, professeure de physique-chimie et Mme Robère, professeure de français. Donc, « sur le papier », un grand nombre d'enseignants de la classe de 5ème C sont motivés. En réalité, ce nombre est bien moins important. Je rencontre en premier lieu Mme Villier, la professeure principale de la classe. Elle entre dans le bureau de Mme Larineau et cette dernière me présente à elle. Les premiers mots de Mme Villier sont les suivants : « Ah mais je ne voudrais pas que ça me prenne trop d'heures de cours, je n'en ai pas beaucoup ! Ça va être beaucoup d'interventions ? » (Collège Renoir, carnet d'observations, bureau de Mme Larineau, 6/09/11). Un mouvement de recul et une certaine inquiétude se font donc immédiatement sentir de la part de Mme Villier. J'essaie de la rassurer en lui disant que je n'interviens pas et que je ne fais qu'observer au fond de la classe. Ceci a l'air de ne la rassurer qu'à moitié : mes propos ne semblent pas l'enthousiasmer, bien au contraire. Mme Villier, chargée par Mme Larineau de me présenter à l'équipe enseignante de la 5ème C, me conduit en salle des professeurs, dans laquelle je fais tout d'abord la connaissance de Mme Babilo, beaucoup plus souriante et accueillante. Elle donne tout de suite son accord pour participer et me propose de réaliser des natures mortes et peut-être même des vidéos « si on est deux ». Elle accepte sans hésiter que je vienne observer son cours. Mme Robère arrive, je lui explique qui je suis. Elle rétorque assez froidement : « Dans quel cadre êtes-vous ici ? ». Encore une fois, une certaine méfiance à mon égard se fait sentir. Elle ajoute un peu plus tard dans la conversation : « Parce que moi je suis prof de français […] donc l'alimentation… ça me concerne pas trop ». Par cette intervention, elle signifie l'incompatibilité de la matière qu'elle enseigne avec le projet alimentation : elle ne souhaite donc pas y prendre part. L'atmosphère se détend finalement, puisqu'elle en vient à parler d'un projet qu'elle mène dans une ville d'Afrique, mon écoute sans faille la flatte et son attitude change peu à peu, elle

propose finalement d'étudier des textes : Zola, ou Colette, qui parle de la gourmandise, mais un peu plus tard dans l'année. Je sors la feuille que j'avais préparée avec les différentes séances réalisées à Malraux l'année précédente (voir Annexe 9). Elle s'écrie : « Ça c'est en SVT ! C'est de la SVT tout ça. » Mme Villier, qui écoute d'une oreille, répond : « Je vais voir ce que je peux faire ». Mme Robère me propose de lui donner mon adresse e-mail, Mme Babilo se joint à cette proposition. Donc sur trois professeurs supposés être intéressés, seulement une (la professeure d'arts plastiques), l'est réellement. Mme Babilo m'explique plus tard : « Mme Larineau des fois on lui dit oui pour qu'elle nous foute la paix. Parce qu'elle nous harcèle ! Moi aussi j'avais dit oui et puis quand je t'ai vue, que j'ai vu que ça pourrait être intéressant… Et puis quand on a une personne en plus pour s'occuper de ça je trouve ça super ! » (Collège Renoir, carnet d'observation, après le cours d'arts plastiques, 12/04/12). Je continue les présentations en me dirigeant vers M. Moulines, le professeur de mathématiques, qui n'avait pas été cité sur le post-it. Il a tout de suite un ton enjoué, qui détend l'atmosphère encore davantage. Ses collègues rient quand je lui dis que je fais une thèse en sociologie de l'alimentation en s'écriant : « Quel rapport avec les maths ! ». Une enseignante, qui a vu ma feuille, précise : « Si, y a des stats ! ». Je montre le document à M. Moulines qui accepte immédiatement en disant qu'il travaillera les statistiques plus tard dans l'année. Je lui réponds qu'il n'y a aucun problème. Je m'adresse ensuite à Mme Mlari, qui déclare, après avoir regardé ma feuille : « c'est pas du tout au programme de physique-chimie, c'est les phases aqueuses cette année ! Ça ne va pas être possible. » Elle m'autorise par contre à venir assister à ses cours. Mme Villier me présente enfin à M. Danabo, en chuchotant à mon oreille : « Il a un caractère fort ! ». Il me serre la main et après que je me sois présentée, il propose de « faire ça en éducation civique qui commence à la Toussaint ». Je lui demande ensuite si je peux assister à ses cours. Il me répond « oui pour l'éducation civique, il y a 20h dans l'année ». Plus tard (le 15 septembre), je rencontre M. Labi qui semble intéressé et prend la feuille mais qui finalement ne me proposera pas de participer. Le 16 septembre, je rencontre M. Teng, qui reste très froid mais se propose pour les séances sur les étiquettes alimentaires. Il a l'impression que les séances indiquées sur mon petit document ne correspondent pas aux fascicules du Conseil général qu'il a lus auparavant. Je lui explique qu'elles en sont fortement inspirées.

Au final, trois enseignants sont réellement intéressés par le projet. Il s'agit des professeurs d'arts plastiques, de technologie et de mathématiques. Au cours de l'année, d'autres professeurs y participent, du fait sans doute de la sympathie qu'ils éprouvent à mon égard

(c'est le cas de Mme Robère par exemple, ou de Mme Villier) mais la plus motivée reste Mme Babilo : elle a permis au projet de prendre de l'ampleur.

Ainsi, dans les deux établissements, la configuration a été très différente. À Malraux, les enseignants étaient dans l'ensemble davantage motivés qu'à Renoir. Ceci peut tout d'abord s'expliquer par la présence du projet alimentation depuis bien longtemps à Malraux, et donc par la légitimité qu'il a acquise au fil des années. Mme Patais, qui porte ce projet, a de bonnes relations avec les enseignants : ceux-ci sont donc plus enclins à y participer, alors qu'à Renoir, la situation est inverse puisque c'est finalement Mme Babilo qui s'approprie le projet, et que celle-ci ne s'entend pas très bien avec la plupart des enseignants du collège. J'ai pu m'en apercevoir car Mme Babilo est syndiquée et très engagée dans de nombreuses causes[8], elle pousse donc souvent ses collègues à signer des pétitions ou à faire des réunions, et très peu d'entre eux y répondent favorablement. Elle se retrouve donc assez en marge par rapport à l'équipe enseignante. Je l'ai d'ailleurs vue se disputer assez violemment avec certains (comme M. Moulines). Celle-ci me fait part de ses relations avec ses collègues dès la première fois que je la rencontre : « Ici c'est vraiment nul l'ambiance, les profs sont distants » (Collège Renoir, carnet d'observations, salle des professeurs, 6/09/11). La dernière raison pour laquelle les enseignants ont été moins volontaires à Renoir tient au fait que ceux-ci sont plus âgés et n'ont pas envie de modifier leurs habitudes, et comme Renoir est un assez bon collège, les professeurs sont très attachés à finir le programme. C'est d'ailleurs le souci de Mme Villier et Mme Mlari quand je les rencontre la première fois, qui ne veulent pas faire de hors-programme étant donné le peu d'heures dont elles disposent. Ceci est en grande partie du à la pression des parents d'élèves pour que le programme soit entièrement bouclé en temps et en heure[9].

Ainsi, les deux collèges enquêtés offrent des conditions très différentes pour la réalisation du projet alimentation. À Malraux, le cadre est plus propice à sa mise en place, bien que les choses ne se passent pas exactement comme l'infirmière l'avait imaginé. À Renoir, tout est à

[8] La vie syndicale est limitée dans cet établissement, Yves Dutercq arrive à la même conclusion dans un autre collège lors d'une observation participante dans la salle des professeurs, cf Yves Dutercq, « Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire », *Revue française de pédagogie*, 1991, p. 88.

[9] Les parents des classes moyennes et supérieures ont de fortes attentes concernant l'offre éducative du collège dans lequel se trouvent leurs enfants, puisque leur réussite scolaire est primordiale à leurs yeux. Cf Agnès Van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009a.

construire puisque le projet n'a jamais été réalisé, qui plus est, la plupart des enseignants sont assez réticents pour se lancer dans un nouveau projet. Nous allons voir que dans ces deux contextes contrastés, les séances réalisées tout au long de l'année diffèrent pour une bonne part, bien que je sois arrivée à Renoir avec un document retraçant ce qui avait été fait à Malraux (cf Annexe 9).

2 Déroulement des séances

L'action EduConso a été pensée pour être prise en charge par l'équipe pédagogique d'une classe, c'est-à-dire par les différents enseignants de la classe, pour favoriser une « *approche transdisciplinaire*[10] », si chère aux promoteurs de l'éducation à la santé. Les collèges disposent de plusieurs livrets, au nombre de sept, fournis par le Conseil général, et correspondant à cinq modules. Chaque enseignant peut s'emparer d'un livret et choisir à l'intérieur la séance qui l'intéresse : « *Le souci de ne pas alourdir le travail des utilisateurs a conduit à proposer un dispositif "clefs en main" composé de plusieurs options possibles parmi lesquelles chacun choisira celles qui lui paraissent les mieux adaptées à la situation de son établissement*[11] ». Il n'y a pas d'obligation à réaliser l'ensemble des modules, les livrets constituent un menu « à la carte » permettant à chacun de trouver ce qui l'intéresse. Un ordre chonologique pour les différents modules est proposé, mais il n'est qu'indicatif. En réalité, dans les deux collèges observés, les enseignants ne choisissent pas le module qu'ils veulent réaliser dans les livrets mais se laissent guider par la personne responsable du projet : l'infirmière et moi-même à Malraux et seulement moi-même à Renoir.

2.1 Organisation des différentes séances dans les deux collèges

À Malraux, Mme Patais coordonne le projet et a été à l'origine de la réflexion sur EduConso, de ce fait, elle suit d'assez près les livrets du Conseil général. À l'inverse, à Renoir, personne n'est allé aux réunions d'information qu'organise le Conseil général (notamment en début d'année pour présenter le programme Santé Adolescences). Les

[10] Didier Jourdan, « Quels enjeux pour la formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire? »,in Jourdan Didier (dir.), *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 2004.
[11] Extrait du livret de présentation de l'action EduConso, p. 6.

enseignants n'ont pas eu connaissance des livrets, sauf M. Teng. Ils disposent seulement du document distribué lors de ma première rencontre avec eux. Ceux qui acceptent de réaliser des séances proposées sur le document (M. Teng et M. Moulines) me laissent le soin de préparer la séance et de l'animer, et ne font que m'apporter leur aide (notamment dans la préparation). Les séances sur les étiquettes alimentaires et sur le questionnaire ressemblent donc fortement à ce qui avait été fait l'année précédente à Malraux. Par contre, Mme Babilo, qui est celle qui s'implique le plus dans le projet, se le réapproprie. Je lui fais la suggestion de réaliser des peintures sur les groupes d'aliments, elle y réfléchit et me propose un projet rédigé, assez ambitieux.

Projet alimentation 5°C A. Babilo, professeur d'Arts Plastiques

A--Fabrication d'une nature morte avec les différents groupes d'aliments.

1/Recherches

Histoire des Arts:

-analyse d'une nature morte aux 5 sens du 17° siècle

-Documentation (avec expo au CDI?) de la façon dont les peintres, les artistes, représentent les différents groupes d'aliments. 1 groupe et 1 panneau par type d'aliments.

-Pour la réalisation de la nature morte en peinture, recherche dans des catalogues publicitaires d'images des différents aliments par catégorie.

2/Réalisation d'une nature morte.

Choisir et assembler 1 aliment de chaque catégorie pour faire une nature morte.

Croquis à partir des images des magazines ou des œuvres d'art.

-travail individuel format 24x32 cm, à la peinture

-travail collectif (groupe de 8 élèves) sur des grands formats: chacun représente un aliment, puis mise en place dans un décor.

B- -Le menu idéal, reportage photo et/ou filmé sur l'élaboration de ce menu idéal.

Ce menu pourrait être cuisiné et servi à la cantine.

1/Définition du menu idéal.

-visite aux cuisines, rencontre avec les cuisiniers.

-Par groupe, choix de l'aliment idéal. Par catégorie.

2/Le reportage lors du repas

Avant: aliments crus, cuisine, préparation...

Pendant: la présentation, le service, les élèves à table.....

Après: les restes, les poubelles, le nettoyage.

3/Distribution du menu aux élèves de la cantine, panneaux explicatifs aux murs et exposition des natures mortes.

Pour cela il nous faut discuter avec l'administration, avoir un petit budget...associer des collègues…

Ce projet de départ a peu à peu évolué, les différentes étapes de sa rédaction se trouvent en annexe (cf Annexe 10). Le projet alimentation à Renoir a donc dérivé vers quelque chose de très différent de ce qui avait été fait à Malraux – donc de ce qui est proposé par le Conseil général. L'événement le plus marquant, le petit déjeuner distribué aux élèves de 6ème, a été remplacé par la conception d'un menu idéal à la cantine. En début d'année, j'avais présenté le projet aux élèves en évoquant ce petit déjeuner, et c'est cet élément qui les avait marqués. Ils m'en ont très souvent parlé pendant les premiers mois de l'année.

Fatimatou : C'est quand qu'on va faire le petit déj?
Aurélie : En mai. Pas tout de suite.
Fatimatou : Y aura des croissants?
Aurélie : À vous de choisir !

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de physique, 21/10/11)

Finalement, peu de remarques m'ont été faites par les élèves à propos de ce changement de programme. J'avais proposé à Mme Babilo le petit déjeuner, mais cette idée ne semble pas lui avoir plu puisqu'elle ne l'a pas retenue. Mme Villier a réalisé une séance assez proche de celle réalisée par Mme Chappes (professeure de SVT à Malraux), sur la question des dépenses et des apports en énergie, en utilisant le site – pour l'une – ou le logiciel – pour l'autre – Mac Donald's. Le logiciel MACDO permet de choisir un menu et de savoir combien de calories il contient. Le site Mac Donald's donne les teneurs énergétiques, mais également en glucides, lipides et protéines des différents aliments proposés par l'enseigne[12].

[12] Cette approche pédagogique utilisant l'enseigne Mac Donald's, ce qui n'est pas sans paradoxe, ne provient pas de l'action EduConso mais est à l'initiative des deux enseignantes de SVT, de façon indépendante puisque ce n'est pas moi qui le leur ai suggéré. L'idée de se servir d'un logiciel pour parler de l'équilibre alimentaire d'une

Voici deux tableaux indiquant l'ensemble des séances réalisées, la matière du cours pendant lequel la séance a eu lieu, la date de la séance (ou les dates, quand il y a eu plusieurs fois la même séance, par exemple avec deux groupes différents) et enfin les intervenants : qui a animé la séance.

Séance	Matière	Date	Intervenants
Questionnaire	Mathématiques	20 septembre 2010	Mme Patais
Analyse sensorielle 1	Français	11 octobre 2010	Mme Barlo, Mme Patais
Analyse sensorielle 2	Français	18 octobre 2010	Mme Barlo, Mme Patais
Étiquettes alimentaires	Physique-chimie	30 novembre 2010	M. Dupré, Aurélie
Photos Peter Menzel	Technologie	18 janvier 2011	Aurélie
Équilibre alimentaire	SVT	25 janvier 2011	Mme Chappes, Mme Patais, Aurélie
Préparation petit déjeuner	SVT	1 mars 2011	Mme Chappes
Groupes d'aliments	EPS	3 mars 2011	M. Appac
Questionnaire (stats) 1	Mathématiques	29 avril 2011	M. Boum, Aurélie
Préparation petit déjeuner	SVT	10 mai 2011	Mme Chappes, Mme Patais
Petit déjeuner	Cantine	11 mai 2011	Mme Chappes, Mme Patais, Aurélie
Questionnaire (stats) 2	Mathématiques	17 juin 2011	M. Boum
Sortie cueillette	Exploitation agricole	21 juin 2011	Mme Chappes, Mme Barlo, Mme Jalais, Aurélie

Tableau 3 : Ordre chronologique des séances du « projet alimentation » à Malraux

journée est évoquée dans les programmes, et le logiciel MacDo est proposé dans certains manuels de SVT de 5ème.

Séance	Matière	Date	Intervenants
Étiquettes alimentaires	Technologie	2 décembre 2011	M. Teng, Aurélie
Étiquettes alimentaires 2	Technologie	15 décembre 2011	M. Teng, Aurélie
Questionnaire	Mathématiques	31 janvier 2012	M. Moulines, Aurélie
Questionnaire (stats)	Mathématiques	9 février 2012	M. Moulines, Aurélie
Équilibre alimentaire 1	SVT	9 mars 2012	Mme Villier
Nature morte	CDI	12 mars 2012 16 mars 2012	M. Dionedi, Aurélie
Équilibre alimentaire 2	SVT	12 mars 2012	Mme Villier
Menu idéal	Arts Plastiques	5 avril 2012	Mme Babilo
Menu idéal (avec cuisiniers)	Arts Plastiques	10 mai 2012 24 mai 2012	Mme Babilo
Préparation repas idéal	Cuisine centrale	13 juin 2012	Mme Babilo, cuisiniers
Repas idéal	Cantine	14 juin 2012	Mme Babilo, Aurélie
Sortie Cueillette : annulée	Exploitation agricole	21 juin 2012	Mme Babilo, Mme Villier, Aurélie

Tableau 4 : Ordre chronologique des séances du « projet alimentation » à Renoir

Ces tableaux permettent de rendre compte des points communs et des différences dans l'organisation des séances dans les deux collèges. On peut observer que c'est surtout à partir d'avril que les séances qui ont lieu à Renoir s'éloignent de ce qui avait été fait à Malraux. C'est Mme Babilo qui propose des ateliers différents. La visite de la cantine, qui a été faite lors de la préparation du repas idéal, est une séance qui est proposée dans les livrets du Conseil général et qui a déjà été faite à Malraux, mais pas l'année de l'enquête. L'année finit

de la même manière, avec la sortie cueillette, finalement annulée à Renoir du fait d'orages trop violents.

2.2 Un projet fidèle aux principes actuels de l'éducation à la santé

Dans le livret présentant le dispositif EduConso, il est précisé qu'il a été conçu dans « *le souci de placer les jeunes en situation d'agir, [ce qui] a conduit à construire un dispositif qui les positionne dans un rôle d'acteur par la recherche de supports pédagogiques diversifiés*[13] ». Cette action s'inscrit dans l'approche éducationnelle, participative de l'éducation à la santé : il s'agit de « *faire de l'élève un acteur de sa prévention*[14] ». Le projet alimentation que nous avons pu observer à Malraux, se calquant sur l'action d'origine, est fidèle aux nouvelles approches de l'éducation à la santé, en tous les cas pour les séances animées par l'infirmière. À Renoir, le projet n'ayant jamais été mis en place auparavant, et étant coordonné par l'enquêtrice, qui a choisi de laisser une grande marge de liberté aux enseignants, a pris une tournure assez éloignée de l'action conçue par le Conseil général. En effet, c'est la professeure d'arts plastiques qui s'est impliquée et qui en a fait un projet visant moins à donner les moyens aux élèves de faire les « bons » choix en matière d'alimentation qu'à leur proposer des activités ludiques autour de l'alimentation, sans apport de messages en lien avec une alimentation équilibrée. En effet, cette enseignante n'a aucune formation en nutrition ou en éducation à la santé, elle a donc une vision du projet complètement différente de celle que peut en avoir une infirmière.

2.2.1 La séance d'analyse sensorielle à Malraux : un exemple parfait de ce que « doit » être l'éducation alimentaire

La séance d'analyse sensorielle est la première séance du projet alimentation à laquelle nous avons assisté à Malraux. Elle est largement inspirée de l'atelier « Goûts, sens et préférences » décrit dans un des livrets de l'action EduConso (cf chapitre 1 point 4). L'objectif de cet atelier est de permettre *« à chaque jeune de développer des notions liées à son épanouissement personnel par une meilleure connaissance de lui-même, son corps, son fonctionnement et ses capacités à exprimer ses sensations*[15] ». Il est spécifié dans le livret que

[13] Livret de présentation de l'action EduConso, p.7.
[14] Marie-Claude Romano, « Une dynamique nationale pour la formation des acteurs: mise en perspective historique »,in Jourdan Didier (dir.), *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 2004.
[15] Livret « atelier goûts, sens et préférences », p. 6.

« *l'intérêt de cette intervention est de faire participer les élèves au maximum dans la discussion ; c'est pourquoi il convient de veiller à ce que chaque adolescent puisse s'exprimer et à ce que chacun écoute et respecte les paroles exprimées par les autres*[16] ». Il s'agit d'une approche davantage participative que normative, qui s'inscrit dans les méthodes actuelles employées en éducation à la santé (cf chapitre 1 point 1). Un certain nombre d'« *activités pédagogiques* » sont proposées. La séance que nous avons observée à Malraux reprenait presque telles quelles plusieurs de ces « *activités pédagogiques* ».

La première activité consistait à faire goûter à chaque élève une eau salée et à lui demander d'évaluer le goût de cette eau en choisissant une position sur une échelle allant de « neutre » à « très fort ». L'objectif était de montrer aux élèves que chacun a sa propre perception du goût des aliments : certains trouvent l'eau très salée, d'autres non. Après avoir fait intervenir plusieurs élèves pour qu'ils donnent leurs impressions, l'infirmière conclue par cette phrase : « Plus on mange salé, plus on va s'habituer au goût, plus ça va paraître peu salé ». Elle conseille donc aux élèves de ne pas manger trop salé pour ne pas diminuer leur perception du goût salé et ainsi risquer de manger de plus en plus salé. En s'appuyant sur l'expérience des élèves, l'infirmière arrive ainsi à rappeler l'une des recommandations du Programme National Nutrition Santé : limiter la consommation de sel[17].

Lors de la deuxième activité, deux gobelets sont distribués, contenant un yaourt parfum noix de coco soit coloré en rose grâce à un colorant alimentaire, soit non coloré. Les élèves doivent noter leurs impressions avant et après avoir goûté et dire quel est le parfum de ces deux yaourts. L'objectif est de montrer que la vue joue un rôle très important dans la perception du goût des aliments. Les élèves associent le yaourt rose au parfum fraise et l'autre au parfum ananas ou noix de coco. Finalement, Imane trouve : « Les deux c'est le même Yop, noix de coco ». Elle s'écrie alors : « Faut mettre les haricots verts en rose comme ça on les mangera ! ». Le message « Mangez cinq fruits et légumes par jour » est présent dans l'esprit de cette élève qui utilise l'expérience pour trouver une astuce pour faire manger des légumes aux jeunes. L'infirmière apporte à nouveau un message pédagogique : « Ça doit vous faire réfléchir sur la vue qui vous influence. Des choses qui sont pas très belles peuvent être très bonnes. » Cela signifie que des légumes ou des fruits qui n'ont pas l'air très appétissant peuvent être très bons.

[16] Idem.
[17] http://www.mangerbouger.fr/bien-manger/que-veut-dire-bien-manger-127/les-9-reperes/sel-a-limiter.html

L'infirmière cherche lors de cette séance à se servir des découvertes sensorielles des élèves pour les conduire vers une alimentation qu'elle pense plus saine. Ce sont eux-mêmes qui, en faisant des expériences, sont acteurs de leur éducation au goût. Cette séance est donc complètement en accord avec les méthodes actuelles utilisées en éducation à la santé[18]. Les élèves semblent avoir apprécié la séance. Une élève s'exclame : « C'est plus intéressant que d'habitude ! ». L'aspect très vivant, expérimental de la séance, leur a plu.

2.2.2 Un petit déjeuner équilibré et complet à Malraux, un « repas idéal » composé de moules-frites à Renoir: quand une enseignante d'arts plastiques décide de prendre en main le projet

Dans le livret d'activités pédagogiques intitulé « *Alimentation et Santé* », qui correspond au module 4 « *Approfondir les liens entre alimentation et santé* », il est proposé une activité autour des thèmes « *équilibre alimentaire* » et « *menu équilibré* ». « *Le but de cette activité est de valoriser la diversité des produits et d'informer les jeunes de leur complémentarité en termes nutritionnels*[19] ». Il est proposé de réaliser cette activité autour d'un petit-déjeuner ou d'un goûter. L'infirmière du collège Malraux a choisi d'organiser un petit-déjeuner servi par les élèves de la classe « projet » à l'ensemble des élèves de 6ème. Le petit-déjeuner est précédé d'une séance d'échanges autour des aliments qui doivent composer un petit-déjeuner complet. Cette séance était animée par l'infirmière et l'enseignante de Sciences de la Vie et de la Terre. Les élèves ont appris à cette occasion qu'un petit-déjeuner doit contenir une boisson pour s'hydrater, un fruit pour les vitamines, un produit laitier pour le calcium et un produit céréalier pour l'apport énergétique. Ainsi, les élèves de la classe « projet » sont suffisamment bien informés pour pouvoir eux-mêmes éduquer leurs cadets sur l'importance de prendre un petit-déjeuner équilibré tous les matins. Le petit-déjeuner est servi le 11 mai 2011 et est composé de différents pains (au raisin, aux noix, au pavot, au sésame), d'une salade de fruits, de yaourts, de céréales, de lait, de beurre, de confiture, de jus d'orange, d'une tranche de jambon.

À Renoir, à la place du petit déjeuner, un repas idéal, dont le menu devait être conçu par les élèves de la classe « projet », a été servi à l'ensemble des élèves du collège le 14 juin 2012. Des personnels de la cantine (la chef de la cuisine centrale, le chef de fabrication et une diététicienne du Conseil général) ont été invités à venir discuter avec les élèves pour définir le

[18] Jacques Bury, *Education pour la santé. Concepts, enjeux, planifications*, *op. cit.*
[19] Livret « Activités pédagogiques » « Alimentation et santé », p.11.

menu de ce repas idéal. Les propositions des élèves n'ont pas satisfait les différents intervenants : elles étaient jugées « très raisonnables » et trop proches de ce qu'ils mangent habituellement à la cantine. La consigne qui leur a été alors donnée est celle-ci : « C'est bien sûr des choses que vous aimeriez manger, que les ados aiment bien manger. » Aucun repère concernant un repas équilibré n'est donné aux élèves, il leur est simplement demandé de proposer des plats qu'ils aiment. Suite à cette consigne, les élèves proposent des fajitas, des hamburgers, des kebabs. Ils répondent bien à la demande en citant des aliments associés à la culture adolescente, qui sont donc censés être appréciés par l'ensemble des adolescents. La diététicienne rétorque qu'il faut éviter « de faire gras, gras, gras ». Il est alors décidé que les élèves réfléchissent chacun chez eux et proposent lors de la prochaine séance un menu idéal. Lors de cette deuxième séance, seule la chef de la cuisine centrale est présente. Après que chacun ait proposé son menu, celle-ci déclare : « Nous on a réfléchi de notre côté. On est parti sur tomates mozzarella, moules frites et en dessert une rosace avec de la mousse au chocolat dans des tuiles. » Donc finalement, le menu a été décidé par le personnel de cuisine. Après consultation des élèves pour choisir entre tomates mozzarella et saumon en entrée, le sujet est clos. Les différentes séances n'ont pas été l'occasion de rappeler en quoi consiste un menu équilibré, contrairement à ce qui avait été fait à Malraux. La portée éducative de ce repas idéal est limitée puisque les élèves n'endossent pas le rôle de « *promoteurs des grandes notions de l'équilibre alimentaire auprès des autres élèves*[20] ». Ce repas idéal est d'ailleurs assez fortement éloigné de ce qu'on attendrait d'un repas visant l'éducation au goût et à l'alimentation des élèves. Le menu ne leur permet pas de découvrir des aliments nouveaux et comporte des frites, un aliment très riche en énergie et peu intéressant d'un point de vue nutritionnel, contrairement aux légumes qui apportent notamment des vitamines et des antioxydants. Contrairement au petit déjeuner de Malraux qui permettait aux élèves de découvrir de nouvelles sortes de pains et de les former à l'équilibre alimentaire, le repas idéal de Renoir conforte les élèves dans leur préférence pour les frites et les desserts au chocolat.

Ainsi, le fait que le projet ait été pris en charge par l'enseignante d'arts plastiques plutôt que par des personnes formées en nutrition comme l'enseignante de SVT et l'infirmière, l'a orienté vers quelque chose de davantage ludique qu'éducatif. Les élèves ont beaucoup apprécié cuisiner la mousse au chocolat et partager un repas ensemble mais ils ont appris peu de choses sur l'équilibre alimentaire. Au collège, selon la personne en charge d'un projet d'éducation alimentaire, celui-ci peut donc prendre des formes complètement différentes. La

[20] Livret de présentation de l'action EduConso.

personne qui anime la séance est elle-aussi particulièrement déterminante dans le type de discours qui est proposé aux élèves.

2.3 Un discours parfois très normatif et culpabilisant versus une valorisation du plaisir de manger

Les enseignants décidant de s'impliquer dans le projet alimentation choisissent d'animer les séances en fonction de la façon dont ils conçoivent ce que doit être une séance d'éducation alimentaire mais aussi dont ils perçoivent les pratiques alimentaires des élèves. Il apparaît que les enseignants tiennent un discours différent en fonction de la distance sociale qui les sépare de leurs élèves. Plus la distance est importante, plus ils ont une image négative de leurs pratiques alimentaires et plus ils cherchent à les modifier.

2.3.1 Le repas festif de La guerre des boutons face aux plats marocains de Une gourmandise

À Renoir, les différentes séances en lien avec le projet alimentation ont été très peu souvent normatives, et au contraire parfois très fortement axées sur la notion de plaisir, comme c'est le cas de la séance qui a eu lieu en cours de français sur le banquet dans le livre *La guerre des boutons*. L'enseignante commence par demander : « Quand on parle de fête, qu'entendez-vous par là ? ». Elle aborde le sujet de l'alimentation sous un angle festif, comme une source de plaisir. Après avoir évoqué les bonbons et les boissons, certains élèves abordent la pratique qui consiste à consommer une grande quantité de nourriture: « On va manger goulument », « Ils s'empiffrent », « Ils se goinfrent ». L'enseignante ajoute : « On se remplit bien la panse ». Loin de mettre en garde les élèves contre une alimentation trop abondante, l'enseignante va dans leur sens en valorisant ce type de pratique. Cette dernière ne fait aucune remarque quant à une alimentation équilibrée ou saine : elle n'aborde pas la question de la santé. Elle évoque même le sujet du tabac, sans le condamner :

> Mme Robère : À la fin d'un bon repas, les hommes se retirent et vont fumer un cigare.
> Maxime : Je crois que j'ai des clématites dans mon jardin.
> Mme Robère : Si tu peux nous en amener pour voir si on peut fumer ça.
> Romain : On va essayer ?
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de français, 4/11/11)

Cette séance à laquelle nous a conviée la professeure de français en considérant qu'elle entre dans le projet alimentation, fait l'éloge de la nourriture « joyeuse », « euphorique »

(nous reprenons les mots écrits au tableau par l'enseignante). Loin de culpabiliser les élèves, elle leur montre que l'alimentation peut être festive et que l'on peut faire des excès et se faire plaisir – sans préciser que cela doit rester occasionnel comme le conseille le PNNS.

L'enseignante de français de Malraux consacre elle aussi une séance au projet alimentation. Elle a participé à la séance sur l'analyse sensorielle avec l'infirmière, et revient dessus en cours de français. Elle demande aux élèves de se remémorer ce qu'ils avaient fait pendant cette séance, puis leur propose de lire un texte extrait de l'ouvrage *Une gourmandise* de Muriel Barbery. Dans ce texte, l'auteure raconte des expériences culinaires exotiques qu'elle a pu avoir pendant son enfance – elle est née au Maroc. L'enseignante a sans doute choisi ce texte du fait de la forte présence dans ce collège d'élèves issus de l'immigration. Elle les interroge d'ailleurs sur l'aspect culturel du texte :

> Mme Barlo : Des spécialités de quelle origine ?
> Sami : Orientale. Maghrébine.
> Jennifer : Des poivrons.
> Mme Barlo : Qui connait la corne de gazelle ?
> Moustafa : C'est une corne que les gazelles ils ont.
> Un élève : C'est un gâteau !
> Amir : C'est halal.
> Mme Barlo : C'est une petite pâtisserie qu'on sert avec le thé. C'est plus aux musulmans à me dire ce que c'est. Moi je sais pas ! C'est étonnant que vous sachiez pas.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de français, 19/11/10)

Un document à remplir est distribué aux élèves, qui contient notamment des mots-clés à définir. Le mot « orgie » est présent et l'enseignante le définit comme tel : « repas long, copieux et arrosé à l'excès ». Elle utilise le terme d'excès, et porte ainsi un regard normatif sur cette pratique. Le banquet raconté dans *La guerre des boutons*, qui se rapproche d'une orgie, est à l'inverse valorisé par l'enseignante de Renoir, qui le voit comme un événement festif et joyeux. Ainsi, l'alimentation prend un sens différent selon l'enseignante et surtout selon le public. Face à des élèves aux origines géographiques diverses, l'enseignante s'attache à parler de cultures culinaires qu'elle suppose être familières à certains. Face à des élèves issus majoritairement des classes moyennes et ayant donc une proximité sociale importante avec elle, l'enseignante de Renoir n'hésite pas à valoriser des pratiques alimentaires qui doivent rester occasionnelles selon le PNNS. Son objectif n'est pas d'apprendre aux élèves à mieux manger – c'est-à-dire, si l'on suit le PNNS, plus équilibré – mais de leur montrer à quel

point le partage d'une nourriture abondante peut être une source de plaisir. Elle ne considère pas que ses élèves aient besoin d'être corrigés du point de vue de leurs pratiques alimentaires.

2.3.2 Une déculpabilisation des comportements alimentaires des adolescents contre une leçon de morale les jugeant « mauvais »

L'enseignant de mathématiques de Renoir a choisi de prendre en charge la séance sur l'analyse statistique d'un questionnaire fourni dans un livret du Conseil général, qui a pour titre « Quel mangeur je suis ? » et qui aborde les pratiques alimentaires et sportives des élèves. Une séance a lieu en salle informatique lors de laquelle les élèves réalisent des diagrammes circulaires à partir de l'ensemble des réponses à certaines questions (par exemple sur la prise de petit-déjeuner avant l'école). La séance suivante consiste en une discussion autour des résultats de l'analyse statistique du questionnaire. L'enseignant me demande d'animer la séance, je lui propose tout de même d'intervenir autant qu'il le souhaite. Il choisit de s'arrêter sur le fait que les garçons ont davantage répondu qu'ils ont toujours faim, il attribue cela à une activité physique plus soutenue.

> M. Moulines : Alors « j'ai toujours faim » chez les garçons…
> Arthur : Ça m'étonne pas !
> M. Moulines : Pourquoi ça t'étonne pas ?
> Arthur : Parce qu'on est des morphales.
> M. Moulines : D'où peut-elle venir ? J'ai toujours faim…
> Fatimatou : Ils font plus d'effort physique donc ils ont faim.
> M. Moulines : Voilà ! On a remarqué ça quand on a travaillé avec Aurélie.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de mathématiques, 15/02/12)

Au lieu de désapprouver le fait d'avoir toujours faim (et donc sans doute de manger davantage), l'enseignant le justifie par l'activité physique, il voit donc cette sensation positivement et ne la dévalue pas devant les élèves. Bien au contraire, il déculpabilise ceux qui ont coché cette case en donnant une explication à cette faim hors norme.

Quand M. Moulines aborde la question du grignotage, ce n'est pas pour le condamner :

> M. Moulines : Bon vous êtes 18 dans la classe à avoir dit que vous grignotez, et quand on vous pose la question, vous ne dites pas quoi. Jamais de gâteaux ?
> Fatimatou : Si ! Ça dépend des jours.

Loïc : Des boissons.

Romain: Du chocolat.

M. Moulines : Jamais de tartines de Nutella ?

Ylea : Si !

M. Moulines : Y a même pas besoin de tartine, on prend la cuillère !

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de mathématiques, 15/02/12)

En s'incluant dans la pratique de la consommation de Nutella : « on prend à la cuillère », l'enseignant la dédramatise et même au contraire la valorise : il est normal pour un adolescent d'aimer manger du Nutella.

À Malraux, les propos de l'enseignant de mathématiques qui réalise le même atelier d'analyse statistique du questionnaire sont très différents de ceux tenus par M. Moulines.

Le professeur choisit de s'arrêter sur la consommation de sodas des élèves, qu'il juge excessive. D'après le diagramme, 41% des élèves de la classe boivent des sodas plusieurs fois par jour, et 25 % une fois par jour. Les élèves commentent : « Plusieurs fois par jour c'est la majorité de ce qu'on boit du soda. » Le professeur martèle : « Je vous pose une question, est-ce normal ? ». Laurent répond immédiatement « Non », Imane ajoute : « c'est beaucoup ». L'enseignant entre ainsi dans un discours très normatif sur ce qui est bon pour la santé et ce qui ne l'est pas. Il continue son blâme : « C'est bien ça pour vous ? », Jennifer répond « Non ». Le professeur d'ajouter : « Vous allez changer ? M. Bélard ? », Laurent ne comprend pas le reproche : « Quoi ? ». Quentin traduit malicieusement ce que vient de dire le professeur « Est-ce que tu vas arrêter de grossir ? », Nathan ajoute : « C'est pas bon pour la santé ». Les élèves commencent à s'inquiéter : « Monsieur, on va devenir obèse ? » s'interroge Jennifer. Cette séance prend donc une tournure anxiogène pour les élèves et très moralisatrice par rapport à leurs comportements alimentaires jugés « mauvais » par le professeur, il parle de « malbouffe » et du modèle américain, pays où selon lui, presque tous les enfants sont obèses. Il utilise la peur comme moyen pour faire réagir les élèves. Or, comme l'ont relevé plusieurs auteurs, « *en évoquant la seule responsabilité de l'élève (alors que beaucoup d'autres facteurs jouent), l'éducation pour la santé risque fort de provoquer un sentiment de culpabilité*[21] ».

M. Boum n'hésite pas à s'adresser à un élève en particulier, ce qui augmente l'effet culpabilisant « M. Axel, vous mangez équilibré ? ». L'équilibre alimentaire devient une

[21] Marie-Claude Romano, « Une dynamique nationale pour la formation des acteurs: mise en perspective historique », *op. cit.*

norme qu'il faut impérativement respecter sous peine de devenir obèse. L'enseignant utilise des termes très dévalorisants pour qualifier les pratiques alimentaires des élèves, qui cherchent alors à se justifier :

M. Boum : Ça veut dire que vous mangez n'importe quoi !
Soraya : On fait pas attention c'est tout, on oublie.
(Collège Malraux, carnet d'observations, cours de mathématiques, 17/06/11)

Sur le grignotage, M. Boum tient un tout autre discours que M. Moulines :

M. Boum : C'est normal qu'il y ait autant qui mangent ? [qui grignotent]
Plusieurs élèves : Non !
Nathan : Non c'est pas bien.
(Collège Malraux, carnet d'observations, cours de mathématiques, 17/06/11)

Au lieu de déculpabiliser les élèves et d'avouer des habitudes proches des leurs, M. Boum déclare qu'il n'est pas « normal » de grignoter. Les élèves se plient à sa vision des choses et dévaluent leurs propres pratiques.

M. Boum choisit d'employer un discours très normatif et stigmatisant pour les élèves, puisqu'il considère que leurs pratiques alimentaires sont « mauvaises ». Peut-être est-ce le fait de voir les élèves grignoter des bonbons pendant son cours (cf chapitre 5) qui lui donne cette image négative des pratiques alimentaires de ses élèves. Cet enseignant a un rapport conflictuel avec les élèves, ces derniers ne l'apprécient guère et il est souvent très dur avec eux. Par exemple, en rendant la copie d'une élève, il lui dit : « Si vous voulez je vous dis en un mot, c'est mauvais. Le travail que vous avez fait avec mademoiselle ». Ainsi, animer une séance d'éducation alimentaire est l'occasion pour lui d'affirmer sa domination et de dévaloriser (les pratiques de) ses élèves. Cette séance est donc finalement très éloignée de la conception actuelle de l'éducation à la santé qui considère que les élèves doivent être écoutés, et qu'il faut partir de leur propre vécu pour les amener à réfléchir sur leurs pratiques, sans les juger.

Les discours des enseignants du collège favorisé sont donc bien davantage centrés sur le plaisir de manger et la déculpabilisation de pratiques alimentaires souvent associées à l'adolescence ou à l'enfance, alors que ceux du collège plus défavorisé sont plus normatifs et sont liés à une représentation négative des comportements alimentaires des élèves et même de leur famille. Ce contraste dans les discours est lié à une distance sociale plus ou moins

importante entre les enseignants, appartenant le plus souvent aux classes moyennes, et les élèves, appartenant aux classes populaires à Malraux, et pour la plupart aux classes moyennes à Renoir.

2.4 Un discours des enseignants influencé par la distance sociale avec leurs élèves

Une clé de compréhension de ce contraste dans les discours observés dans les deux collèges peut être la perception qu'ont les professeurs de l'alimentation de leurs élèves. La question de l'importance des représentations des acteurs d'éducation à la santé dans leur pratique professionnelle a déjà été soulevée[22]. M. Boum n'est pas le seul enseignant de Malraux à penser que les élèves « mangent mal ». En revenant d'un séjour d'une semaine au ski[23], les enseignants accompagnateurs de Malraux étaient horrifiés par le comportement alimentaire des élèves. En témoigne cette discussion en salle des professeurs :

> Aurélie : Alors, le ski ?
>
> Un enseignant : Super.
>
> Mme Chappes (professeure de SVT) : Par contre ils ont mangé comme des cochons à ce qu'il parait.
>
> M. Pequigno (professeur de technologie) : Ils ont gaspillé plein de nourriture. Ils jetaient les peaux de clémentine dans les plats. Ils ont rien mangé aux repas. Pourtant c'était des super repas, très équilibrés, avec une entrée, un plat, un dessert. On est allé acheter des cartes postales avec eux, et ils ont trouvé un distributeur. Ils se sont achetés des snickers, des kinders. Avec un kinder à 19h juste avant le repas, forcément ils ont plus faim.
>
> […]
>
> M. Appac (professeur d'EPS) : Ça s'est bien passé mais les repas par contre ils ont rien mangé.
>
> Le principal : Vous avez eu une tartiflette ?
>
> M. Appac (professeur d'EPS) : Oui mais ils aiment pas le fromage fondu. Ils mangent que du riz et des pommes de terre chez eux.

[22] Dominique Berger et Pascal Courty, « Représentations du cannabis des futurs acteurs de prévention en formation », *Santé Publique*, vol. 19, 2007, Jean-Claude Rochigneux, Dominique Berger, Pascal Courty et Didier Jourdan, « Education à la sexualité en SEGPA: analyse des représentations et des pratiques des équipes pédagogiques », *Carrefours de l'éducation*, N° 24, 2007.

[23] Ce séjour est financé par le Conseil général pour toutes les classes de cinquième du département. Il a donc eu lieu à Malraux mais aussi à Renoir.

(Collège Malraux, carnet d'observations, salle des professeurs, 10/01/11)

M. Appac finit la conversation en donnant sa vision des pratiques alimentaires des familles des élèves : selon lui, ils ne mangent que des féculents. Je n'ai observé aucune discussion de ce type après le séjour au ski de Renoir. Il a uniquement été question d'une élève, Ylea, qui mangeait très peu au point que l'enseignant d'EPS se demandait si elle était anorexique.

À Malraux, M. Appac s'est plaint également de ce que les élèves « ne parlent que de KFC » (Collège Malraux, carnet d'observations, sur le chemin vers la salle de sport, 8/11/10) et remarque que ce n'était pas le cas dans son ancien collège, en milieu rural. Lors de mon entretien avec l'infirmière, quand je l'interroge sur les pratiques alimentaires des élèves, elle répond : « En même temps, je les imagine pas aller sans arrêt au fast-food, par contre sûrement que les parents cuisinent pas… ». Cette vision correspond bien à celle de M. Appac qui pense que les élèves ne mangent que du riz et des pommes de terre, et donc que les parents cuisinent très peu. Plusieurs recherches sociologiques permettent de valider cette représentation des pratiques alimentaires des classes populaires[24] (cf chapitre 2). Les taux d'obésité sont plus élevés en milieu populaire[25], c'est pourquoi le Programme National Nutrition Santé dans sa dernière version (2011-2015) a placé en haut de ses priorités les actions en direction des populations défavorisées (cf chapitre 1).

Ainsi, les professeurs de Malraux ne provenant pas du même milieu social que leurs élèves, ont une idée négative de ce que peuvent manger les familles des milieux populaires, alors qu'à Renoir, professeurs et élèves sont plus proches socialement, de ce fait les enseignants ne sont pas inquiets quant à ce que ces préadolescents mangent chez eux. Néanmoins, dans les deux classes enquêtées, il y a plusieurs élèves en surpoids. Le professeur d'EPS de Renoir nous explique que la 5ème C est une classe dans laquelle on trouve davantage d'élèves en surpoids que dans les autres (on peut compter sept préadolescents en surpoids dans la classe de 29 élèves). À Malraux, la classe n'est pas repérée par les enseignants comme hors du commun concernant le nombre d'élèves en surpoids : on peut en compter six sur 25 élèves. La classe enquêtée à Renoir fait figure d'exception en ce qui concerne le nombre d'élèves en surpoids, alors que la classe enquêtée à Malraux est représentative de la

[24] Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, *op. cit*, Claude Grignon et Christiane Grignon, « Alimentation et stratification sociale », *op. cit*, Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*
[25] Jean-Pierre Poulain, *Sociologie de l'obésité*, *op. cit.*

population fréquentant le collège. En effet, cette année-là, 21% des élèves étaient en surpoids ou obèses, d'après le calcul de l'IMC réalisé par l'infirmière[26], ce qui est proche des 24% observés dans la classe. Les professeurs de Renoir, habitués à un faible nombre d'élèves en surpoids, ont une vision positive de leurs pratiques alimentaires, alors que ceux de Malraux, voyant l'important nombre d'élèves en surpoids en déduisent qu'ils ont de « mauvaises » habitudes alimentaires. Ainsi, les messages diffusés pendant le projet alimentation n'ont pas la même teneur dans les deux collèges. Alors qu'à Renoir, l'enseignante parle de fumer sans vergogne, à Malraux, un programme anti-tabac est mis en place par l'infirmière en 5ème.

2.5 Un autre exemple à Malraux : la prévention du tabac

Au collège Malraux, l'infirmière réalise plusieurs séances (quatre en tout) portant sur le tabac, pour l'ensemble des classes de 5ème. Cela fait une dizaine d'années qu'elle a mis en place ces séances de prévention contre le tabac. L'objectif est assez proche de celui du projet alimentation. Ce qui est toujours présent en toile de fond est bien de rendre les élèves responsables de leurs choix de santé, en d'autres termes : en faire des *homo medicus*. « *L'école est fondée à mettre en œuvre des activités permettant à l'élève de disposer des compétences lui permettant de conserver sa liberté, c'est-à-dire d'être capable de faire des choix responsables*[27]. »

> L'objectif c'est effectivement qu'ils prennent un peu conscience des risques et puis qu'ils fassent des choix toujours pareil quoi. Une fois qu'ils ont les connaissances après… Les connaissances enfin plus que les connaissances, si tu veux c'est pas seulement « c'est mauvais ». Je veux dire comme on travaille dessus, qu'ils y réfléchissent, et puis après, ben moi comme je leur dis, on sera pas derrière vous pour vous dire ce que vous devez faire ou pas, c'est à vous de décider ce que vous voulez faire de votre vie quoi.
>
> (Collège Malraux, entretien, Mme Patais, 16/06/11)

Mme Patais utilise des séances créées par « un groupe de travail au niveau de l'inspection académique » qui s'est largement inspiré de projets venant du Canada. La première séance utilise le photolangage : faire parler les préadolescents à partir de photos qu'ils ont choisies

[26] En classe de cinquième, tous les élèves ont un rendez-vous individuel « de dépistage » avec l'infirmière lors duquel elle mesure leur taille et leur poids, et évalue leur vision et leur audition.
[27] Didier Jourdan, « L'éducation à la santé à l'école. Apprendre à faire des choix libres et responsables », *op. cit.*, p. 57.

parce qu'elles les choquent ou au contraire parce qu'elles leurs plaisent. La deuxième porte sur ce qui donne envie ou pas de fumer. La troisième, sur la résistance aux pressions : les élèves mettent au point de petits scénarios lors desquels ils doivent résister à quelqu'un qui leur propose une cigarette. La quatrième séance fait découvrir aux élèves les paquets de cigarettes sous l'angle du marketing. À la fin de chaque séance, l'infirmière distribue un petit papier comportant des smileys pour que les élèves évaluent la séance, concernant leur degré de satisfaction par rapport à celle-ci. Les séances sont animées par l'infirmière et ont lieu pendant les heures de cours. Il lui faut donc trouver des enseignants prêts à perdre une heure de cours et même à co-animer avec elle la séance. J'ai assisté à toutes les séances sauf la première. La seconde a eu lieu en cours de français et s'est mal passée du fait du chahut qui l'a fortement perturbée. La troisième a eu lieu en cours d'anglais et s'est plutôt bien passée, il n'y a que Sanata et Sami qui n'ont pas suivi et se sont amusés avec leurs bâtons de sucette (cf chapitre 5). La dernière a eu lieu en cours de technologie et s'est parfaitement bien passée. C'est un cours où la discipline est très bien respectée. Les séances ont été plus ou moins bien appréciées selon que celles-ci ont été chahutées ou pas. Nous reviendrons sur cette incidence de la discipline sur le ressenti des élèves dans le chapitre 6.

Le message de l'infirmière lors de la dernière séance est en concordance avec l'objectif qu'elle m'a annoncé :

> Mme Paquet : Qu'est-ce qu'ils veulent ?
> Sami : Pour l'argent.
> Jérôme : C'est leur métier.
> Mme Paquet : Votre santé, ils s'en occupent ?
> Jérôme : Ils s'en foutent.
> Mme Patais : Leur but c'est de vous accrocher. C'est à vous de résister, de ne pas vous faire manipuler. Est-ce que vous avez bien compris la logique de la séance ? C'est à vous de faire votre choix par rapport à votre santé.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de technologie, 21/03/11)

Rendre les adolescents responsables de leurs choix, là est bien l'objectif. Mais est-il rempli ? Est-ce que ces séances d'éducation à la santé portent leurs fruits et transforment les préadolescents en acteurs de leurs choix de santé ? C'est là une des questions principales de cette thèse.

On remarque ici que même Sami participe. Tous les élèves (ou presque) écoutent et sont intéressés par cette séance, non pas parce que c'est la plus intéressante des quatre, mais parce

qu'elle a lieu dans un cours où la discipline est maintenue. Le système des smileys permet de voir la différence d'appréciation : la 2ème séance qui a eu lieu en français comptabilise 13 smileys négatifs contre 6 positifs alors que la 4ème qui a eu lieu en cours de technologie : 3 négatifs contre 18 positifs[28].

Nous venons de montrer que les deux collèges présentent d'importantes différences quant à la façon dont le projet est réalisé : à Malraux, le projet alimentation se rapproche davantage de l'action conçue par le Conseil général qu'à Renoir. L'infirmière, qui a été présente lors de la création de cette action, et qui par conséquent est attachée à sa version originelle, maintient le projet dans une version qui en est proche. En tant que personne motrice à Renoir, je n'ai pas tenu à orienter le projet pour qu'il ressemble à celui observé à Malraux. J'ai laissé aux enseignants une importante marge de manœuvre pour réaliser ce qu'ils imaginaient d'un projet d'éducation alimentaire. Malgré tout, au début de l'année, je leur ai présenté un document retraçant ce qui avait été fait l'année précédente à Malraux : j'ai tout de même proposé un cadre, duquel s'est largement éloignée Mme Babilo. D'autres enseignants de Renoir ont au contraire choisi une séance présente dans le document et m'ont laissée l'animer : deux ateliers ont presque été des copies conformes de ce qui avait été fait l'année précédente.

3 Réalisation des séances par ou avec les enseignants

Les enseignants ont fait preuve d'une autonomie variable quant à la réalisation des séances. Certains ont considéré que c'était à moi de préparer et d'animer la séance, et qu'ils n'étaient que des « assistants », d'autres au contraire ont pris les commandes jusqu'à, pour l'une d'entre eux, mettre au point un projet alimentation original.

3.1 Me déléguer la responsabilité de la réalisation de la séance

À Renoir davantage qu'à Malraux, j'étais considérée comme la responsable du projet alimentation, l'experte en éducation alimentaire. J'étais vue, surtout au début, comme une

[28] Je m'appuie ici sur le document récapitulatif de l'infirmière.

intervenante extérieure venant mettre en place un projet. Certains des enseignants qui ont accepté de participer avaient donc l'idée que j'allais m'occuper de la séance qu'ils avaient choisie, et qu'ils n'avaient qu'à m'assister. Ce rôle d'assistant de l'enseignant ne correspond pas à ce qui avait été imaginé par les promoteurs de l'action EduConso : les enseignants sont censés prendre en charge une séance, se documenter grâce au livret correspondant et la mettre au point eux-mêmes. Ceci est en accord avec les textes officiels, dans lesquels il est bien spécifié que « *l'éducation à la santé est un des éléments de la "culture commune" à tous les enseignants du primaire comme du secondaire*[29] ». De toutes les façons, aucune personne n'est disponible au Conseil général pour animer les séances, et même si dans les collèges, il y a souvent une personne qui coordonne, elle a rarement le temps de prendre en charge l'ensemble des séances (c'est le cas de Mme Patais par exemple). Ainsi à Malraux, les enseignants étaient habitués à s'impliquer dans la préparation des séances, à part quelques-uns qui participaient pour la première fois. De plus, à Renoir, je suis arrivée « clés en main », avec des séances complètement préparées (notamment celle sur les étiquettes ou sur le questionnaire) et testées à Malraux l'année précédente.

À Renoir, M. Teng, le professeur de technologie, a choisi la séance sur les étiquettes alimentaires. C'est le premier à se lancer dans le projet alimentation. Je lui propose de se réunir tous les deux pour discuter de l'atelier. Nous nous rencontrons le 10 octobre 2011. Je lui explique le projet, il fait quelques commentaires mais ne propose pas de modification de celui-ci. Je lui envoie par e-mail les documents à imprimer pour les élèves (un questionnaire, une feuille de synthèse) et un tableau à imprimer sur des feuilles transparentes (cf Annexe 8). J'insiste sur le fait qu'il faut demander aux élèves d'apporter des emballages avant la première séance. Nous nous mettons d'accord sur un nombre de trois emballages à apporter. Je me rends finalement compte qu'il en a demandé beaucoup plus. Le 3 novembre 2011, jour où il fallait apporter les emballages, je passe dans les rangs pour les ramasser, et des élèves me disent que M. Teng leur a demandé de faire une fiche sur « les éléments qu'on trouve sur les étiquettes et les définir » (Magali, Collège Renoir, carnet d'observations, cours de physique, 3/11/11). Je demande à M. Teng s'il leur a dit de faire une fiche, celui-ci me répond qu'il ne leur a rien demandé. Pourtant, plusieurs élèves me parlent de cette fiche. M. Teng n'ose pas me dire qu'il a fait cette demande : pourquoi ? Peut-être pense-t-il que la séance est immuable, que j'en suis responsable et que je vais mal le prendre s'il l'a modifiée ? Peut-être

[29] Liliane Chalon (dir.), *Éduquer à la santé: pour une école en bonne santé*.Lyon, Chronique Sociale, 2011.

a-t-il mal compris et est embêté d'avoir demandé quelque chose qui n'était pas « au programme ». Cette fiche ne sera finalement pas utilisée lors des deux séances.

J'essaie d'arriver en avance lors de la première séance, pour la préparer avec M. Teng, bien que je lui aie expliqué ce qu'il y avait à imprimer.

J'arrive avec seulement 5-10 min d'avance. M. Teng est en train d'installer le rétroprojecteur, il me dit bonjour. Je lui demande si c'est bon. Il me dit qu'il voulait m'envoyer un e-mail pour me demander mais qu'il a oublié, parce qu'il se demandait comment devait être le tableau avec les produits. « Combien y a-t-il de colonnes et de lignes ? » Je me rends compte petit à petit que rien n'est prêt.

Je recompte le nombre de lignes et de colonnes.

Aurélie : Il faut imprimer le questionnaire pour chaque élève et sur un transparent.

M. Teng : Vous en avez un exemplaire ?

Aurélie : Non mais vous vous devez l'avoir, au moins en format informatique.

M. Teng : Ah bon ?

Aurélie : Oui, je vous avais envoyé un e-mail avec tous les documents.

M. Teng : Ah… Où ça peut bien être… Il cherche dans sa boîte hotmail. C'est à quel nom ?

Aurélie : Cherchez à Aurélie.

Il retrouve. M. Teng : Alors qu'est-ce qu'il faut faire ?

Aurélie : Imprimer le questionnaire.

M. Teng : En 10 ?

Aurélie : Non il en faut un pour chaque élève !

Il fait le tableau sous excel. Puis me dit qu'il va aller imprimer. Je lui dis qu'il faut aussi imprimer sur un transparent l'exemple des produits.

M. Teng : Ok. Tu peux aller chercher les élèves en bas pendant que je vais imprimer.

Aurélie : Ok !

Je pars chercher les élèves. Je demande aux élèves du groupe « techno » de venir avec moi. On monte en classe.

Les élèves : M. Teng n'est pas là ?

Aurélie : Si, il est là, mais il est allé faire des photocopies.

Je demande à Mélanie qui est seule à une table de se mettre à la table de Laetitia qui est seule aussi.

Une enseignante entre dans la salle et me demande où est M. Teng.

Aurélie : Il est parti faire des photocopies.

Elle : J'ai besoin de la clé pour ouvrir ma salle, comme tous les vendredis matin.

Aurélie : Il est là mais il est juste allé faire des photocopies.

Les élèves s'installent, discutent. « Madame on va faire quoi ? »

Aurélie : Les étiquettes. On attend M. Teng.

M. Teng arrive. Il a oublié d'imprimer les tableaux en plusieurs exemplaires.

M. Teng : Oh non ! J'y retourne.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de technologie, 2/12/11)

Le début de la séance est assez chaotique : mon pressentiment s'est confirmé, il m'aurait fallu arriver bien plus en avance. M. Teng ne s'est occupé de rien, attendant que j'arrive et que je lui donne des directives sur la marche à suivre. Il me laisse animer le reste de la séance et part très souvent dans la pièce adjacente qui communique avec la salle de classe.

Lors de la deuxième séance (le 15 décembre 2011), M. Teng n'arrive pas à lire les fichiers audio sur son ordinateur : encore une fois, il s'y prend à la dernière minute. Après un quart d'heure de travail, la bande audio retentit, très fort : « Et voici la merguez ! », toute la classe explose de rire. Je laisse l'enseignant finir d'animer la séance. Il pose quelques questions aux élèves, pour voir ce qu'ils ont retenu, sur les colorants ou encore sur la date limite de consommation, puis referme assez vite le sujet et reprend le cours de technologie.

M. Teng m'a complètement délégué la préparation et l'animation de l'atelier, sans vraiment me le dire auparavant. Il profite des deux séances pour se décharger de la classe et s'occuper à autre chose.

Pour l'atelier sur le questionnaire, M. Moulines, le professeur de mathématiques, me délègue également une bonne partie du travail. Il m'avertit tout de suite qu'il ne connait rien en informatique. Toute la partie traitement statistique du questionnaire doit donc être préparée et animée par mes soins. Je mets au point un document didactique à destination des élèves sur l'utilisation d'excel, un autre avec les consignes donnant les tableaux et graphiques à effectuer à partir des effectifs de certaines réponses au questionnaire (voir Annexe 12). Les réponses traitées ont été choisies au préalable par M. Moulines et moi-même lors d'une réunion pendant laquelle l'enseignant m'a aidée à comptabiliser les réponses. Pour la séance en salle informatique, le professeur me laisse la présenter. Chaque élève est autonome sur son ordinateur et peut appeler un des deux intervenants (M. Moulines ou moi-même). Il s'avère que la plupart des élèves m'appellent plutôt que leur enseignant. Je passe donc une séance très active pendant que l'enseignant discute avec certains élèves. La deuxième séance, en classe, est encore à ma charge. Je vais m'assoir entre chaque présentation de graphiques au tableau

(avec un vidéoprojecteur) et laisse M. Moulines faire quelques commentaires et poser quelques questions aux élèves. Je reviens à chaque fois présenter le graphique – chose que M. Moulines pourrait faire mais dont il me laisse le soin, considérant que c'est à moi de le faire.

À Malraux, c'est également pour la séance de traitement statistique du questionnaire que m'est revenue la plus grosse partie du travail. Le professeur de mathématiques, M. Boum, ne maîtrisant guère l'informatique, m'a laissée préparer les documents seule et mettre en page les travaux des élèves (qui n'ont pas eu le temps de finir l'exercice, pour la plupart). Lors de la réunion de préparation de l'atelier, c'est moi qui comptabilise les réponses et M. Boum ne participe que très peu. Par contre, pour la séance d'analyse des graphiques, c'est l'enseignant qui anime : il s'agit de la séance dont il a été question en début de chapitre. Je lui ai demandé de le faire, pour pouvoir prendre des notes.

Ainsi, un certain nombre d'enseignants considèrent que c'est à moi de m'occuper de l'atelier qu'ils ont choisi étant donné que je suis la responsable du projet alimentation au collège. Même s'ils voient bien que je ne suis pas uniquement là pour ce projet, ce qui les étonne parfois, ils utilisent ma présence pour les épauler, voire les remplacer pendant les séances du projet. Cette délégation peut sans doute s'expliquer par le fait qu'ils ne se sentent pas suffisamment compétents pour orchestrer une séance d'éducation à la santé. Une enquête sur l'éducation à la sexualité auprès, entre autres, d'enseignants en SEGPA révèle *« un sentiment "d'incompétence" relative, fréquemment constaté chez les personnels d'enseignement davantage centrés sur les activités disciplinaires traditionnelles*[30] ». Néanmoins, avec certains enseignants, la préparation de l'atelier a été menée de concert.

3.2 Coréalisations

À Malraux, un atelier a été mis au point à deux, avec le professeur de physique-chimie, M. Dupré : il s'agit de celui sur les étiquettes alimentaires. Nous avons réfléchi ensemble à ce qui pourrait être fait. M. Dupré était allé voir l'exposition « Bon Appétit » à La Villette[31] et avait enregistré des bandes audio qui passaient dans certains stands. J'ai trouvé cette idée intéressante, mais la bande étant de mauvaise qualité, il a décidé de la réenregistrer avec des amis à lui, comédiens. Nous avons ensuite réfléchi à un travail en groupes, à l'aide

[30] Jean-Claude Rochigneux, Dominique Berger, Pascal Courty et Didier Jourdan, « Education à la sexualité en SEGPA: analyse des représentations et des pratiques des équipes pédagogiques », *op. cit.*, p. 81.
[31] http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/expositions/bon-appetit/

d'emballages alimentaires. Nous avons mis au point un tableau que les élèves devraient remplir. Pour commencer la séance, nous avons pensé à un Quizz que nous avons rédigé ensemble. Je me suis occupée de préparer un document synthétique permettant de récapituler les connaissances acquises pendant cet atelier (voir Annexe 8 pour tous ces documents). Nous avons décidé qui prendrait la parole et à quel moment, en partageant la séance en deux pour que chacun intervienne.

La séance s'est très bien déroulée, bien que nous ayons manqué de temps. M. Dupré n'étant alors plus prêt à donner de ses heures pour la finir, j'ai dû trouver d'autres enseignants qui acceptent de m'accorder 10 minutes : M. Boum et M. Pequigno (le professeur de technologie).

À Renoir, une séance est coréalisée avec le documentaliste. Il s'agit de la séance sur les natures mortes, en salle informatique. Nous réfléchissons ensemble à la trame de la séance, puis je produis un document relatant son déroulement (voir Annexe 11). Nous en discutons tous les deux lors d'une autre réunion. Il me conseille de changer certains mots « c'est pas des thèmes, le thème c'est nature morte, c'est des époques » (Collège Renoir, carnet d'observations, CDI, 9/03/12). La discussion continue :

> M. Dionedi : On pourrait leur dire de raconter une histoire sur d'où viennent ces fruits, comment on les mange. Pour quelque chose de plus créatif.
> Aurélie : Y aura pas la place [sur le poster].
> M. Dionedi : Pour relier ça à l'alimentation. On peut leur demander comment ils les mangeraient. S'ils ont envie de les manger.
> Aurélie : Oui voilà, si ça leur donne envie.
> M. Dionedi : Mais c'est oui ou non c'est tout.
> Aurélie : Et pourquoi.
> M. Dionedi : Oui voilà.
> Aurélie : On rajoute ça dans les questions alors.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, CDI, 9/03/12)

Je prépare ainsi en parallèle un document à destination des élèves, indiquant les différentes consignes. La première séance (avec le premier demi-groupe) se passe assez mal : M. Dionedi n'avait pas prévu que l'imprimante de la salle informatique n'imprime pas en couleur et va donc imprimer au CDI. Il me laisse seule pendant une heure environ avec les élèves, qui s'ennuient puisqu'ils ont fini et que l'impression prend beaucoup de temps, et

donc qui chahutent. La deuxième séance se passe mieux : nous nous rendons dans une autre salle informatique dans laquelle l'imprimante est en couleurs.

3.3 Des enseignants préfèrent mener leur séance seuls

Les deux enseignantes qui ont le plus travaillé seules sont les deux professeures de SVT : Mme Chappes à Malraux et Mme Villier à Renoir. Elles ont mis au point différentes séances, en m'envoyant parfois ce qui était prévu par e-mail (pour Mme Chappes). Une séance portait sur l'équilibre alimentaire, entendu dans le sens d'un équilibre entre les apports et les dépenses énergétiques. Le mot « calories » est défini et les élèves doivent calculer leurs dépenses journalières ainsi que leurs apports, pour une journée avec Mme Chappes, pour un repas avec Mme Villier. Les deux enseignantes proposent aux élèves un repas à Mac Donald's (fictif bien évidemment). Mme Chappes se sert du logiciel MACDO, qui calcule les apports énergétiques d'un repas que les élèves peuvent choisir à leur guise. Mme Villier choisit quant à elle de faire découvrir à ses élèves le site de Mac Donald's : ils doivent choisir des produits et noter leurs caractéristiques énergétiques et nutritionnelles. Les élèves calculent leurs besoins énergétiques à l'aide d'un tableau avec le poids et la taille, et ajoutent leurs dépenses de la journée (cf Annexe 7).

En plus de cette séance en salle informatique, les deux enseignantes font une voire plusieurs séances en classe sur les différents groupes d'aliments (Mme Villier distribue une pyramide alimentaire[32]), sur le petit déjeuner, etc. Je n'ai pas participé à la préparation de ces séances, ni à leur animation. Les professeures de SVT n'ont pas besoin de mon aide, elles maîtrisent le sujet aussi bien voire mieux que moi, et en plus, l'équilibre alimentaire est au programme de SVT en 5ème en lien avec la digestion. Elles ont choisi, du fait de la présence du projet dans la classe, de développer un peu plus la question de la santé par rapport à ce qu'elles auraient fait dans une classe « normale ».

[32] Une pyramide alimentaire est un triangle sur lequel sont représentés les différents groupes d'aliments en fonction de la fréquence à laquelle ils doivent être consommés (par exemple rarement pour les produits sucrés, au sommet du triangle, et à volonté pour les fruits et légumes, à la base du triangle).

3.4 Un projet qui prend une ampleur plus grande à Renoir

Mme Babilo, professeure d'arts plastiques, s'approprie le projet alimentation en cours d'année pour en faire un projet « menu idéal » qu'elle construit de toute pièce, pratiquement seule (avec seulement ma relecture). Elle transforme le petit déjeuner en repas à la cantine, imaginé et conçu par les élèves de la 5ème C. Pour un tel projet, il lui faut l'appui de la direction, de ses collègues et des personnels de cantine. La direction se réjouit d'un tel projet puisque c'est la principale adjointe qui était intéressée par l'éducation alimentaire. Du côté des collègues, Mme Babilo n'a pas un franc succès : comme dit en supra, cette enseignante n'est pas très appréciée par ses pairs. Elle trouve tout de même l'appui d'un nouvel arrivant, le documentaliste, M. Dionedi. Les personnels, à la fois de la cuisine centrale[33] (qui se trouve dans le bâtiment de Renoir) et de la cuisine satellite (qui se trouve juste à côté de la cuisine centrale mais qui doit quand même faire le travail de réchauffage des plats de la cuisine centrale), sont partants pour ce projet.

Mme Babilo tente d'y associer Mme Villier, professeure de SVT et professeure principale de la classe, sans beaucoup de succès.

> Mme Babilo : Il faudra voir avec la prof de sciences Mme Villier.
> Elle arrive justement sur ces entrefaites.
> Mme Babilo : Ah ben tiens voilà. De faire les groupes d'aliments.
> Mme Villier : C'est pas au programme la composition chimique des aliments.
> Mme Babilo : Moi j'y connais rien aux groupes d'aliments. Il faudrait qu'ils connaissent les groupes.
> Mme Villier : Oui les kilocalories on va faire ça mais très vite.
> Mme Babilo : Comme c'est dans le projet.
> Mme Villier : Oui je pourrais modifier un peu.
> Mme Babilo : Après on fera la visite de la cantine, les natures mortes, etc !
> Mme Villier : Ohlala !
> Mme Babilo : Ça va être sympa.
> Elle s'en va.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, salle des professeurs, 3/01/12)

Mme Villier paraît très réticente pour participer au projet de Mme Babilo : elle met en avant le programme, qui invite pourtant les enseignants de SVT à travailler l'éducation

[33] La cuisine centrale est l'endroit où sont préparés des plats, livrés dans plusieurs collèges, qui possèdent des cuisines que l'on appelle « cuisines satellites » et qui réchauffent les plats.

alimentaire. Mme Babilo sent ce mouvement de recul de la part de Mme Villier et n'insiste pas plus. « *S'il semble acquis qu'il est nécessaire de travailler ensemble sur l'éducation à la santé, des difficultés dans la négociation et l'implication de l'ensemble des partenaires ont été soulevées*[34] ».

Le projet imaginé par Mme Babilo débute au CDI, avec une séance sur la nature morte. Le professeur d'EPS, M. Labi, accepte de donner des heures pour libérer les élèves pour le projet. Il accepte d'autant plus facilement que les séances ont lieu pendant une semaine où il est absent (il encadre le camp ski). Le projet continue avec de la peinture : les élèves, par groupe, doivent peindre un repas, dans le cadre qu'ils souhaitent. Puis, des rencontres avec une diététicienne et le personnel de la cantine sont organisées, rencontres pendant lesquelles les élèves choisissent le menu qui sera proposé à la cantine : le « repas idéal ». Le projet continue par la préparation en cuisine des tomates mozzarella et du dessert : il reste de la mousse au chocolat et les élèves ont la permission d'y goûter voire même d'en manger une bonne quantité. Le lendemain (le 14 juin), le repas est servi à la cantine. Quelques élèves sont réquisitionnés pour aider à dresser les assiettes d'entrée et de dessert. Tous les élèves de la classe mangent ensemble autour de tables organisées en U. Les posters réalisés au CDI sont affichés par M. Dionedi et moi-même dans le réfectoire. Une sortie cueillette dans une exploitation agricole est censée clore le projet, Mme Babilo se charge de l'organiser avec moi, et Mme Villier accepte de nous accompagner. Mais, pour cause d'orages violents, la sortie est annulée.

L'autonomie et la prise d'initiative des enseignants des deux collèges est, comme nous venons de le voir, variable. Le fait d'être professeur de SVT, et donc d'être expert en nutrition humaine, favorise l'autonomie dans la conduite des séances d'éducation alimentaire. Certains enseignants se déchargent en partie voire totalement sur moi, qui suis considérée comme la personne ressource pour le projet, à l'inverse, la professeure d'arts plastiques de Renoir s'approprie le projet et n'hésite pas à le modifier à sa guise, prenant la tête de sa réalisation.

Mettre en place un projet d'éducation alimentaire en milieu scolaire, plus précisément en collège, n'est pas chose aisée. Les textes officiels appellent les établissements scolaires à

[34] Carine Simar et Didier Jourdan, « L'éducation à la santé, entre discipline scolaire et approche transversale. Analyse de la tâche représentée des enseignants dans les systèmes éducatifs français et irlandais », *op. cit.*

multiplier ce type de projets d'éducation à la santé, en favorisant les collaborations entre enseignants, mais ces textes s'avèrent assez éloignés de la réalité. Une telle action d'éducation alimentaire n'attire que peu d'enseignants, qui sont souvent réticents à prendre en charge eux-mêmes une séance, et qui se servent de ma présence, qui reste éphémère. J'apprends par Mme Babilo que le projet alimentation n'a pas été reconduit l'année suivante, malgré son envie de le réitérer, par manque de motivation des enseignants. Ainsi, sans le dynamisme d'une personne référente, comme j'ai pu l'être ou comme l'est Mme Patais à Malraux, un projet d'éducation à la santé s'étiole. Les personnes motivées par de tels projets se heurtent à des classes parfois agitées, peu intéressées et peu reconnaissantes du travail accompli. Ainsi, la mise en place d'une action d'éducation à la santé est semée d'embûches et nécessite une volonté de fer de la part du ou de la responsable de l'action.

Ce chapitre montre bien en quoi le contexte de réalisation de l'action est essentiel à prendre en compte pour comprendre comment celle-ci se déroule. Nous voyons bien, dans un premier temps, qu'au niveau méso, le projet alimentation ne se déroule pas de la même manière dans les deux collèges. Et ceci pour plusieurs raisons : parmi elles, la présence à Malraux de Mme Patais, infirmière à l'origine de l'action EduConso, mais également l'écart en termes d'origine sociale des populations d'élèves, qui entraîne une représentation différente de la part des enseignants des comportements alimentaires des préadolescents et de leurs familles. L'éducation à la santé, quand elle est prise en charge par les enseignants, prend des formes variées, souvent éloignées de celles préconisées par les professionnels de l'éducation à la santé. Concernant l'alimentation, le discours peut être uniquement porté sur le plaisir de manger, et ainsi valoriser les comportements alimentaires adolescents (jugés pourtant nocifs par le PNNS). Ou au contraire, le discours peut être très normatif et culpabilisant, il est alors très éloigné des méthodes participatives et actives dans lesquelles l'expérience des individus doit être prise en compte et respectée. Ainsi, les enseignants de Malraux sont plus normatifs que ceux de Renoir, ces derniers pratiquent une éducation alimentaire portée presque uniquement sur le plaisir de manger, sans aucune remise en cause des pratiques adolescentes. Ces deux types de discours sont rattachés à deux représentations différentes des comportements alimentaires des élèves : d'un côté, ils ne posent pas problème, de l'autre, ils sont jugés mauvais. Dans un collège où enseignants et élèves occupent des positions similaires dans l'espace social, les enseignants ont une bonne opinion des pratiques alimentaires des élèves et ne cherchent pas à les modifier, au contraire, ils encouragent des pratiques déviantes comme manger du Nutella avec une cuillère. Dans un collège où

enseignants et élèves occupent des positions éloignées dans l'espace social, les enseignants ont une image négative des pratiques alimentaires des élèves, et, pour certains, n'hésitent pas à leur faire la morale en espérant les modifier. À Malraux, du fait de la présence de l'infirmière, une approche participative est adoptée en parallèle d'une approche beaucoup plus normative (comme celle de l'enseignant de mathématiques). Dominique Berger observe en école primaire cette même incohérence entre une logique « *prescriptive* » et une approche « *globale* ». Il souligne que cette incohérence peut conduire à des « *résultats contre productifs pour les élèves comme pour les maîtres*[35] ». Dans un deuxième temps, si l'on se place à un niveau plus micro, on observe des différences dans le déroulement des séances du projet selon la personne qui s'en charge. Différences observées aussi bien dans le discours diffusé aux élèves que dans la prise d'initiative de l'enseignant (les professeures de SVT se sont révélées beaucoup plus autonomes), mais également dans la manière dont se déroule la séance, notamment en termes de chahut. Les enseignants les plus chahutés sont souvent les moins appréciés des élèves : des séances réalisées par ces enseignants se déroulent difficilement (puisque ils sont gênés par le chahut) et donc ne plaisent pas aux élèves (les smileys attribués par les élèves pour les séances sur le tabac en témoignent). Souvent, du fait du bruit et de l'impossibilité que rencontre l'enseignant de mener la séance comme il le souhaite, les élèves ne saisissent pas bien ni les objectifs ni le contenu de la séance, et n'y adhèrent donc pas, pour la plupart. Par conséquent, une action d'éducation à la santé ne peut se comprendre qu'en s'intéressant au contexte précis dans lequel elle se déroule. Le contexte de réalisation des séances du projet alimentation est celui de la classe. La classe apparaît comme le théâtre d'interactions entre pairs, et l'alimentation joue un rôle particulier dans ces interactions. Le projet alimentation n'arrive donc pas en terrain neutre.

[35] Dominique Berger, Frank Pizon, Léla Bencharif et Didier Jourdan, « Education à la santé dans les écoles élémentaires... Représentations et pratiques enseignantes », *Didaskalia*, N° 34, 2009, p. 62.

CHAPITRE 5

L'alimentation comme moyen d'intégration au groupe de pairs au collège

> « *To study commensality is therefore to study social morphology, but in a particularly concrete way, easily within the reach of empirical work; in this case, group relationships take the practical shape of drink and food exchange, and of everything that is exchanged through this exchange*[1]. »

Pour un élève de collège, l'enjeu principal, hormis les résultats scolaires, est son intégration parmi ses pairs, notamment dans sa classe. Certains préadolescents cherchent une bonne intégration en étant « populaire », c'est-à-dire en se faisant bien voir des autres pour être reconnu comme un élève digne de respect, apprécié[2]. Pour gagner en prestige, ces élèves usent de différentes stratégies les conduisant à se démarquer des autres, par exemple en transgressant les règles scolaires. D'autres stratégies peuvent être utilisées pour se rapprocher de certains élèves, pour renforcer les liens amicaux. Par celles-ci, les élèves ne cherchent pas tant à se distinguer qu'à resserrer les liens[3]. La pression du groupe de pairs sur les comportements du préadolescent est parfois très forte : « *À terme, le collégien "se laisse entraîner", il agit en fonction des attentes, implicites ou explicites, de ses copains, il fait ce qu'il pense que les autres attendent de lui et répond aux défis que les autres lui imposent*[4] ». Il est crucial pour un collégien de ne pas être seul, ni dans la cour, ni à la cantine, car il serait l'objet de moqueries et de stigmatisations : être seul signifie être impopulaire et rejeté de tous.

---

[1] « Etudier la commensalité consiste par conséquent à étudier la morphologie sociale, mais d'une façon particulièrement concrète, avec un travail empirique, dans ce cas, les groupes relationnels prennent la forme pratique d'échanges d'aliments et de boissons, et de tout ce qui est échangé à travers cet échange », Claude Grignon, « Commensality and social morphology: an essay of typology »,in Scholliers Peter (dir.), *Food, drink and identity. Cooking, eating and drinking in Europe since the middle ages*, Oxford, Berg, 2001.

[2] Nous reviendrons sur les critères de la popularité plus loin dans ce chapitre.

[3] Allison Pugh observe chez des enfants un peu plus jeunes (5 à 9 ans) l'importance pour eux de se sentir appartenir au groupe en se trouvant des points communs plutôt qu'en se distinguant. Pour cela, il leur faut présenter aux autres un self honorable, elle parle d' « économie de la dignité », en montrant qu'ils sont semblables à leurs pairs, qu'ils possèdent les mêmes biens par exemple. Cf Allison J. Pugh, « Distinction, boundaries or bridges?: Children, inequality and the uses of consumer culture », *Poetics*, N° 39, 2011.

[4] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 165.

Ceci est très difficile à supporter pour un préadolescent, dont la construction de l'identité dépend largement de ses relations avec ses pairs : « *les processus de construction de soi se réalisent en grande partie au sein même des établissements scolaires dans lesquels les élèves passent le plus clair de leur temps*[5] ».

Ce qui nous intéresse dans cette thèse est le *sens*[6] que les préadolescents donnent à leurs discours et pratiques alimentaires au collège, que nous cherchons à investiguer en se plaçant dans le contexte de la classe pour saisir les perspectives adoptées par les élèves, telles que l'acquisition de prestige et l'intégration au groupe de pairs. Nous nous posons la question de savoir quel rôle joue l'alimentation dans l'accomplissement des perspectives propres au contexte de la classe. L'alimentation est un terme générique que nous déclinerons selon les contextes et les utilisations, il englobe des aliments (donnés, échangés, volés), des comportements à table (jeter des aliments sur son voisin, cracher dans son assiette) et des discours (afficher ses préférences pour tel ou tel produit). Nous allons démontrer dans ce chapitre que l'alimentation est un moyen d'intégration au sein du groupe de pairs. Manger ne constitue pas un acte anodin, de même que parler de ce que l'on aime manger, bien au contraire, ils génèrent tout un ensemble de représentations et de significations. Cet ensemble est fortement lié aux différentes situations que rencontrent les préadolescents et auxquelles ils doivent faire face. Au collège, ils sont dans l'obligation de trouver une place parmi leurs pairs, et l'alimentation (à tous les sens du terme) est au centre de ces enjeux de sociabilité. Les classes observées sont constituées de différents petits groupes, des « cliques[7] », qui peuvent être repérées en s'intéressant à la façon dont chacun manie les aliments (bonbons, plats à la cantine), les discours (sur Mac Donald's ou autre) ou par le placement à table à la cantine. Ainsi, l'alimentation est un révélateur des cliques au sein des classes[8]. Les cliques que nous allons tenter de reconstituer par une démonstration sont basées sur les interactions *entre* les élèves et non pas entre les élèves et les enseignants, comme l'a fait Sirota[9]. Cette sociologue a repéré à l'école primaire l'existence d'un « *réseau principal de communication* », constitué

[5] Georges Felouzis et Joëlle Perroton, « Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », *op. cit.*, p. 99.
[6] Cf chapitre 2 avec Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs, op. cit.*
[7] Au sens de Patricia A. Adler et Peter Adler dans Patricia A. Adler et Peter Adler, *Peer Power. Preadolescent culture and identity*, New Jersey, Rutgers University Press, 1998. Nous reviendrons sur cette définition un peu plus loin dans le chapitre.
[8] En s'intéressant aux buveurs de thé et amateurs de café, Yves Dutercq montre lui aussi que l'alimentation regroupe et sépare, cf Yves Dutercq, « Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire », *op. cit.*
[9] Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien, op. cit.*

des élèves qui interagissent avec l'enseignante de façon conforme à ce qui est attendu par l'institution scolaire et un « *réseau parallèle* », constitué d'élèves interagissant de façon non conforme. Nous observons ces deux réseaux dans les classes enquêtées, mais ce ne sont pas ceux-ci que nous allons chercher à reconstituer, puisque nous nous intéressons aux interactions entre pairs : aux relations d'amitié, de domination ou d'exclusion par exemple. Nos observations ne se situent pas seulement en classe mais aussi à la cantine ou dans la cour de récréation, et dépassent donc le cadre de la classe et le « *métier d'élève* »[10] pour s'intéresser au « métier de préadolescent ».

1 Dans une classe : faire face au groupe de pairs ou plutôt aux groupes de pairs

Au collège, les préadolescents passent leur journée aux côtés d'autres élèves, leurs pairs. Ce groupe de pairs, omniprésent pendant la journée scolaire, représente un enjeu considérable pour les jeunes. Trouver sa place parmi ce groupe est vital : c'est le constat que font nombre de sociologues travaillant sur les adolescents et l'école[11]. Qu'entend-on par groupe de pairs ? Au sens large, le groupe de pairs signifierait l'ensemble des élèves du collège. Dans un sens plus restreint, le groupe de pairs pourrait être les élèves de la classe. C'est ce groupe de pairs qui est étudié dans cette thèse, puisque l'observation ethnographique n'a été menée que dans une seule classe de chaque collège. Ainsi, le groupe de pairs est restreint aux élèves d'une seule classe. Cette réduction a un sens puisque la classe constitue une unité de sociabilité. Les élèves passent une bonne partie de leur journée scolaire avec leur classe, *a minima* pendant les cours et souvent aussi dans la cour de récréation et à la cantine. Au collège Renoir, les élèves entrent dans la cantine par classe, mais ceux qui le souhaitent peuvent tout de même manger avec des élèves d'autres classes, soit en se mettant sur le côté dans la file d'attente, soit tout simplement en les retrouvant à table. Même si des relations peuvent se nouer hors du groupe-classe, la classe représente l'unité structurante des réseaux sociaux au collège. Tous les élèves qui la composent ont un ensemble d'expériences communes et une dynamique de classe s'instaure, qu'elle soit vue par les enseignants comme positive ou non. Il existe également une fierté d'appartenance à sa classe. À Malraux, le délégué de la classe fait passer une feuille

[10] Régine Sirota, « Note de synthèse [Le métier d'élève] », *Revue française de pédagogie*, 1993.
[11] Anne Barrère en fait une synthèse dans son ouvrage Anne Barrère, *Ecole et adolescence. Une approche sociologique*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

qu'il a imprimée pendant un cours en salle informatique sur laquelle est écrit en gros caractères « didicasse pour la classe de 5ème 4 ». Cette feuille est destinée à circuler dans la classe pour que chacun la signe, affichant ainsi son appartenance à la classe (Collège Malraux, Carnet d'observations, 3/03/2011).

1.1 L'importance cruciale d'être intégré

Le collégien doit tout faire pour être bien perçu par les autres, notamment dans le but d'être intégré, c'est-à-dire d'avoir sa place au sein du groupe de pairs. Être intégré signifie être accepté par les autres et être reconnu, au moins par certains d'entre eux, comme un ami. Il y a des degrés dans l'intégration au groupe de pairs : les plus intégrés sont les plus populaires, qui sont respectés de tous, et les moins intégrés sont l'objet de stigmatisations, de rejets ou d'insultes. Et même s'il arrive d'être stigmatisé même quand on a des amis, il est possible de résister à cette stigmatisation grâce à cette intégration qui développe la confiance en soi : « *L'adolescent a des amis pour apprendre à résister au jugement des autres*[12] ». En d'autres termes, être intégré permet de survivre au collège. « *Au collège, cette intégration dépend du respect de codes qui imposent aux jeunes d'afficher leur distance à l'égard des normes des adultes, de certains goûts culturels, ou de souscrire à certaines normes relationnelles*[13] ». Le regard des autres, notamment des pairs, est primordial. Mais les pairs ne représentent pas un groupe homogène. Au contraire, ils sont constitués en petits groupes, n'ayant pas tous la même influence. Ce sont des groupes que l'on peut qualifier d'informels, puisqu'ils n'ont aucune délimitation formelle, contrairement au groupe-classe. Certains groupes ont plus de prestige que d'autres. Ces groupes plus prestigieux sont aussi les plus « intégrés », au sens où ils ont le plus grand nombre d'interactions avec leurs pairs (dans et hors de la classe) : à la cantine, ce sont eux qui forment les plus grandes tablées. Ainsi, ces groupes, que l'on peut qualifier de groupes dominants parce qu'ils ont un pouvoir non négligeable sur l'ensemble du groupe-classe (cf infra), se perçoivent comme les « meilleurs » (nous allons donner un exemple de ce sentiment de supériorité des groupes dominants un peu plus loin). Un ouvrage de Norbert Elias est particulièrement éclairant pour notre thèse : *Logiques de l'exclusion*, coécrit avec John L. Scotson. Dans ce livre, les auteurs expliquent comment, dans une petite communauté, Wiston Parva, un groupe d'ouvriers « installés » a le dessus sur un groupe

[12] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 167.
[13] Aurélia Mardon, « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *op. cit.*, p. 40.

d'ouvriers nouveaux arrivants, qui se retrouvent alors exclus et marginalisés. Les auteurs montrent que des rapports de force s'installent tout de suite entre les deux groupes et que le groupe des « installés » a un ascendant fort sur l'autre groupe puisqu'ils sont présents dans la communauté urbaine depuis plus longtemps que les autres. Nous nous permettons de faire une analogie avec d'un côté les groupes dominants dans les deux classes observées, et de l'autre les élèves en marge (solitaires ou constitués en petits groupes), bien qu'il n'y ait pas cette notion d'antériorité de l'un des deux groupes. Elias montre que le groupe en position de domination va pouvoir stigmatiser l'autre groupe : « *un groupe ne peut en stigmatiser un autre qu'aussi longtemps qu'il est bien installé dans des positions de pouvoir, dont le groupe stigmatisé demeure exclu*[14] ». Et le groupe stigmatisé n'arrive pas à répondre aux attaques du groupe dominant : « *rien n'est alors plus caractéristique d'un rapport de forces hautement inégal que l'incapacité des groupes marginaux à rétorquer par un terme stigmatisant le groupe établi* [15]». Nous avons observé de nombreuses scènes lors desquelles des membres du groupe dominant se moquaient ou rabaissaient un (ou des) élève(s) en marge, qui n'arrivait pas à réagir aux attaques qui lui étaient destinées.

Ce groupe des établis maintient un rapport de force positif pour lui par l'assurance, la confiance qu'il possède: « *plus les membres d'un groupe sont fiers et assurés de leur supériorité, plus la déformation, l'écart entre l'image et la réalité, a des chances d'être faible*[16] ». Ceci se rapproche de ce que l'on observe dans une classe : le groupe dominant a beaucoup plus d'assurance que les autres groupes plus marginaux et c'est cette assurance qui maintient la domination de ce groupe plus « populaire ». Elias explique que ce groupe s'imagine même meilleur que les autres[17] et se permet de commérer sur les groupes marginaux, beaucoup plus que ne le font les membres de ces groupes, et ce « *commérage renforce une cohésion déjà existante*[18] ». Nous avons pu entendre plusieurs discussions lors desquelles des membres du groupe dominant se racontaient des anecdotes particulièrement dévalorisantes sur des élèves en marge. « *La fierté d'incarner le charisme de son groupe, la satisfaction de lui appartenir, de représenter un groupe puissant et, selon son équation émotionnelle, humainement supérieur et d'une valeur unique, sont fonctionnellement liées à l'empressement de ses membres à se soumettre aux obligations que leur impose*

[14] Norbert Elias et John L. Scotson, *Logiques de l'exclusion*, Paris, Pocket, 1997 (1965), p. 41.
[15] *Ibid.*, p. 47-48.
[16] *Ibid.*, p. 210.
[17] *Ibid.*, p. 35.
[18] *Ibid.*, p. 218.

l'appartenance audit groupe[19] ». Cela signifie que pour faire partie de ce groupe « supérieur », il faut se conformer à ses normes. Ce sont les fortes têtes ou les élèves perturbateurs qui se situent en haut de la hiérarchie. Les élèves les plus timides sont au contraire le plus souvent en bas : certains, les plus en marge, ont très peu de relations avec les autres et peuvent être exclus voire stigmatisés. « *L'exclusion et la stigmatisation des intrus étaient ainsi des armes puissantes aux mains du groupe installé pour perpétuer son identité, affirmer sa supériorité et maintenir les autres à leurs places*[20] ».

1.2 Qu'est-ce qu'un groupe ou une clique ?

Robert K. Merton avance trois critères qui permettent de définir un groupe : 1) il s'agit d'un « *ensemble d'individus en interaction selon des règles établies*[21] », 2) « *les individus en interaction se définissent eux-mêmes comme membres du groupe* », 3) « *les groupes en interaction sont définis par les autres, membres et non membres, comme membres du groupe* ». Les groupes auxquels je m'intéresse, qui sont à l'intérieur du groupe-classe, sont des groupes informels (comme dit plus haut). Ils ne sont pas immuables, au contraire, ils évoluent au cours de l'année, comme le soutient également Merton : « *Les frontières de groupes ne sont pas fixes ; elles sont en changement dynamique en réponse à des situations spécifiques. Un changement dans la situation peut entraîner un changement dans le taux d'interaction qui pousse certains membres à quitter objectivement le groupe même s'ils n'en sont pas exclus officiellement : c'est notamment le cas dans les groupes informels dont la stabilité est fonction d'une appartenance plus ou moins floue*[22] ». Ainsi, les groupes que je vais définir, étant donné qu'il s'agit de groupes informels, sont susceptibles de se modifier au cours de l'année scolaire, à l'intérieur du groupe-classe, qui est, lui, par contre, immuable. Ainsi, la construction d'un schéma représentant l'ensemble des positions des élèves au sein du groupe-classe que je vais proposer est une photographie de l'état des groupes à un moment donné de l'année scolaire. Le concept de « position » est entendu au sens de Merton comme « *un code de comportement répondant aux attentes des positions complémentaires*[23] ». Ainsi, chaque élève, du fait de sa position au sein du groupe de pairs, adoptera des comportements liés à cette position particulière. Il aura des perspectives différentes selon qu'il cherche à

[19] *Ibid.*, p. 45.
[20] *Ibid.*, p. 38.
[21] Robert K. Merton, *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Librairie Plon, 1965 (1957), p. 240.
[22] *Ibid.*, p. 240.
[23] *Ibid.*, p. 284.

gagner en prestige (pour garder sa place dans le groupe dominant) ou à renforcer des liens amicaux (avec des personnes pouvant être en marge) ou bien à faire face à l'exclusion (ceci concerne les élèves les plus en marge, les plus stigmatisés).

Adler et Adler définissent ce qu'est une clique :

> *« cliques are, at their base, friendship circles, whose members tend to identify each other as mutually connected. Yet they are more than that; cliques have a hierarchical structure, being dominated by leaders and are exclusive in nature, so that not all individuals who desire membership are accepted. They function as bodies of power within grades, incorporating the most popular individuals, offering the most exciting social lives, and commanding the most interest and attention from classmates*[24] *»*

Ainsi, la définition donnée par Adler et Adler des cliques fait penser à celle du groupe des établis de Elias. Les cliques sont, pour Adler et Adler, les groupes d'élèves populaires, les groupes les plus puissants au sein de la classe. Nous étendrons cette notion de « clique » à l'ensemble des groupes informels de la classe.

1.3 Que signifie être populaire ?

La popularité, le prestige, ou la réputation sont des termes employés par un certain nombre de sociologues ou anthropologues travaillant sur les groupes de pairs en primaire, au collège ou au lycée[25]. Ils ne sont pas clairement définis par ces auteurs mais l'on pourrait dire que la réputation est ce qui est recherché par un grand nombre d'élèves puisqu'elle permet d'être respecté, de se sentir à l'aise au collège et d'être valorisé par ses pairs. Elle permet aussi d'avoir du pouvoir sur ses pairs, plus bas dans l'échelle du prestige : c'est la définition que donnent Adler et Adler des cliques (cf supra). Les chercheurs français cités plus haut montrent que la popularité requiert des relations amoureuses nombreuses et affichées devant

[24] « *Les cliques sont à la base des cercles d'amis, dont les membres s'identifient comme mutuellement connectés. Pourtant ils sont plus que ça, les cliques ont une structure hiérarchique, elles sont dominées par des leaders et sont exclusives par nature, ce qui signifie que tous ceux qui désirent faire partie de la clique ne sont pas forcément acceptés. Elles fonctionnent comme des corps qui ont un pouvoir fort dans les classes, qui incorporent les individus les plus populaires, elles offrent les vies sociales les plus passionantes et sont au centre de l'intérêt et de l'attention des camarades de classe* ».
Patricia A. Adler et Peter Adler, *Peer Power. Preadolescent culture and identity*, *op. cit.*, p. 56.

[25] Aurélia Mardon, « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *op. cit.*, Philippe Juhem, « Les relations amoureuses des lycéens », *Sociétés contemporaines*, N° 21, 1995., Agnès Van Zanten, « Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et société*, vol. 24, N° 4, 2000. Nicolas Herpin, « Les amis de classe : du collège au lycée », *Economie et statistique*, N° 293, 1996. Daniel Gayet, *Ecole et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris, L'Harmattan, 1998. Olivier Galland, « Introduction. Une nouvelle classe d'âge? », *Ethnologie française*, vol. 40, 2010.

le groupe des pairs[26], un réseau d'amis de taille importante[27] ou encore des tenues vestimentaires adaptées[28]. « *La sociabilité est aussi une source de prestige : les amis sont un "capital relationnel" qui prouve, s'il est bien fourni, la popularité de l'adolescent et lui confère un rang particulier*[29] ». Les différents critères de la popularité sont répertoriés par Adler et Adler en distinguant ceux propres aux garçons et ceux propres aux filles. Pour n'en citer que quelques-uns, chez les garçons on retrouve les capacités physiques (« athletic ability[30] »), une attitude détendue (« coolness »), la rudesse (de la défiance par rapport à l'autorité des adultes) ; chez les filles on trouve l'importance du contexte familial (milieu social, permissivité des parents), l'apparence physique, la précocité, les performances scolaires.

Mon enquête permet de définir des critères qui sont pour certains différents de ceux de Adler et Adler et pour d'autres semblables. Dans les deux classes observées, pour être populaire, il faut remplir au moins l'un de ces critères : avoir un nombre important d'amis ; être dans une attitude provocatrice par rapport aux enseignants ; avoir des interactions avec le sexe opposé ; avoir de la répartie, être capable de se défendre ; être ami avec un élève très populaire ; être délégué ; savoir se moquer des autres, les rabaisser ou les stigmatiser ; sortir avec des amis le week-end ; être suffisamment mature (physiquement et/ou moralement). Ces critères sont pour la plupart non spécifiques aux garçons ou aux filles. À la différence d'Adler et Adler, les performances scolaires des filles ne constituent pas un critère de popularité puisque l'aptitude à provoquer les enseignants prend le dessus : des jeunes filles très provocatrices et ayant de très faibles résultats scolaires font partie des groupes dominants dans la classe. De plus, l'origine sociale des filles ne joue pas : à Renoir où les élèves ne proviennent pas tous des mêmes milieux sociaux, on trouve dans le groupe leader une jeune fille vivant dans une cité : Fatimatou. L'apparence physique est sans doute plus importante chez les filles pour être populaire, une fille jugée « moche » par les autres filles sera stigmatisée et exclue (c'est le cas de Maëlle ou de Mélanie en fin d'année). Nous rejoignons donc ici les résultats d'Adler et Adler.

L'intégration au sein du groupe de pairs signifie trouver sa place au sein du groupe, avoir des amis, être à l'aise avec les autres. On est d'autant plus intégré que l'on a un nombre

[26] Philippe Juhem, « Les relations amoureuses des lycéens », *op. cit.*
[27] Nicolas Herpin, « Les amis de classe : du collège au lycée », *op. cit.*
[28] Aurélia Mardon, « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *op. cit.*
[29] Olivier Galland, « Introduction. Une nouvelle classe d'âge? », *op. cit.*, p. 6.
[30] Patricia A. Adler et Peter Adler, *Peer Power. Preadolescent culture and identity*, *op. cit.*, p. 39.

important d'amis. Ainsi, la popularité et l'intégration sont liées puisque l'une et l'autre dépendent du nombre d'amis qu'on possède.

1.4 Un rôle important de l'alimentation dans les interactions entre pairs

Mon attention étant concentrée sur les événements ayant un lien avec l'alimentation, j'ai pu observer que celle-ci, au sens large du terme, avait une place importante dans les relations de pairs. L'alimentation (sous la forme d'une parole prononcée, d'un aliment concret ou de commensalité) est utilisée par les préadolescents pour répondre aux situations rencontrées au collège, notamment celles liés au groupe de pairs. C'est ce que ce chapitre vise à démontrer, en se servant de ces événements « alimentaires » pour construire le schéma des groupes informels au sein du groupe-classe. Nous allons voir à quel point un aliment comme le bonbon ou une enseigne comme Mac Donald's peuvent être instrumentalisés par les préadolescents en suivant leurs perspectives, le plus souvent liées à l'intégration au groupe de pairs. L'alimentation peut inclure (en donnant un bonbon à quelqu'un, on lui fait savoir qu'il fait partie du groupe d'amis) comme elle peut exclure (en refusant quelqu'un à sa table à la cantine par exemple)[31]. Les goûts et les pratiques alimentaires peuvent jouer un rôle dans l'intégration sociale : manger ce qu'il faut pour être « in », pour être du bon côté, et même plus que manger : aimer ce qu'il faut[32]. Nous verrons que les adolescents ne sont pas seulement soumis aux normes du PNNS, mais aussi aux normes du groupe de pairs, et la volonté d'intégration au sein de ce groupe peut être plus forte que la soumission aux normes dominantes « cinq fruits et légumes », d'autant plus quand elles ne sont pas respectées chez soi. Ces normes contradictoires entraînent une tension importante chez les préadolescents qu'ils résolvent chacun à leur manière[33]. Le projet alimentation, apportant un discours sur celle-ci, alimente les multiples façons de se servir de l'alimentation pour répondre aux diverses situations du collège. Lui aussi est donc instrumentalisé par les élèves dans des perspectives spécifiques pour répondre aux différentes situations auxquelles ils font face au collège. Nous verrons cela dans le prochain chapitre.

[31] Adler et Adler répertorient des techniques d'inclusion et d'exclusion pour entrer ou faire sortir des individus des cliques. *Ibid.,* p. 57 et 64.

[32] Cf cet article : Martine Stead, Laura McDermott, Anne Marie MacKintosh et Ashley Adamson, « Why healthy eating is bad for young people's health: Identity, belonging and food », *Social Science & Medicine*, vol. 72, 2011.

[33] Aurélie Maurice, « Les usages sociaux des messages nutritionnels par les adolescents »,in Depecker Thomas, Lhuissier Anne and Maurice Aurélie (dir.), *La juste mesure. Une sociologie historique des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

Pour davantage de clarté, nous allons présenter chaque classe séparément en construisant pas à pas les différents groupes informels pour arriver au schéma d'ensemble des cliques au sein de la classe.

2 Les différentes cliques présentes en 5ème C à Renoir

Un événement significatif qui peut poser le décor et donner une première idée de ce qu'ont pu être les cliques de la 5ème C de Renoir est celui du « repas idéal » du jeudi 14 juin 2012. Il s'agit d'une situation de commensalité particulière et exceptionnelle puisque tout le groupe-classe a mangé à la même table : les tables avaient été assemblées en U pour former une sorte de grand banquet. Chaque élève se place comme il le souhaite. Un petit groupe de filles décide de se placer au centre, au sommet du U : il s'agit d'Iris, Fatimatou, Sophie et Ylea. Iris interpelle ses copines des autres classes qui passent devant le « banquet » : « Regarde ! Nous on est les reines, eux c'est les bouffons et eux c'est le peuple » (carnet d'observations, cantine, 14/06/12). Ainsi, les quatre jeunes filles ont choisi de « présider » à la table, et tout le monde les laisse faire. Cet événement montre bien la position dominante de ce petit groupe, du fait de leur placement autour du « banquet », et de la position dominée des autres qui laissent faire. En se qualifiant de « reines », les jeunes filles montrent leur supériorité par rapport au reste de la classe qu'elles nomment « les bouffons » et le « peuple ». Elles mettent ainsi en exergue la hiérarchie qui s'est installée dans leur classe et leur position de choix dans celle-ci. Ce sont les « reines », en d'autres termes les « meilleures » comme nous l'avions relevé plus tôt en faisant un parallèle avec l'analyse de Elias sur les groupes établis et marginaux. On peut noter que ce groupe dominant est constitué uniquement de filles. Les filles ont le pouvoir dans la classe : Iris et Sophie sont d'ailleurs déléguées. Cela peut s'expliquer en partie par le ratio filles/garçons dans la classe : il y a 17 filles pour 12 garçons. De nombreux autres éléments vont pouvoir démontrer en quoi ce petit groupe peut être considéré comme leader dans la classe, ou comme « groupe de référence », pour reprendre le concept de Merton, mais cet événement est particulièrement signifiant et mérite de débuter la démonstration. Ce groupe leader se considère et est considéré par les autres comme « le meilleur », en atteste, par exemple, ce propos de Priscille : « J'en ai parlé à ma

mère, elle me dit que Mélanie elle a envie d'être avec les meilleures, enfin les plus populaires » (Collège Renoir, carnet d'observation, cantine, 30/04/12).

2.1 Liens amicaux à l'intérieur des cliques

Les liens sont forts entre les membres d'une clique – qu'elle soit dominante ou non – ceux-ci sont rendus ostensibles par différents moyens : le placement à table à la cantine, le don de bonbons dans la cour ou même en cours.

2.1.1 Donner des bonbons à un cercle restreint d'amis

Le bonbon, bien qu'il soit un aliment à connotation enfantine, est encore très présent au collège. Que ce soit dans la cour de récréation ou en classe, cet aliment se mange, se suce, se donne, se demande au quotidien. Celui-ci n'a pas qu'une fonction gustative liée au plaisir ressenti, ou de comblement des petites faims. Il est un instrument au service de la construction de liens sociaux entre les élèves. Donner un bonbon à un camarade n'est pas un acte anodin : il prouve un lien d'amitié entre deux personnes. Lorsqu'ils s'achètent eux-mêmes des friandises, se les distribuent ou les mangent en classe, les préadolescents se réapproprient le patrimoine alimentaire du bonbon, transmis de génération en génération. La société française, à travers différents canaux comme les médias (notamment dans les publicités), véhicule une image du bonbon comme un aliment-plaisir, un aliment-récompense ou un aliment-cadeau destiné aux enfants. Le bonbon est, dans le rapport adulte-enfant, déjà un gage de lien social, Diasio l'observe en Italie : « *" La belle chose " évoque en général une sucrerie offerte aux enfants durant une visite des grands-parents, d'un parent proche ou d'un intime. Cette expression est aussi liée au plaisir, mais la valeur affective se trouve ici multipliée : plus qu'une récompense, la bella cosa est un gage d'amour inconditionnel, en général préparé à l'avance*[34] ». Dans d'autres cultures, comme par exemple en Afrique, le bonbon est beaucoup mois présent, et n'a pas cette valeur affective. Le bonbon est associé aux enfants depuis des siècles : le mot « bonbon » est apparu au XVIIe siècle et provient de la bouche des enfants : « *du bon bon " mot d'enfant, quelque chose de bon à manger " […] Redoublement enfantin de bon*[35] ». *« À l'origine même de l'apparition du mot bonbon, au XVIIe siècle, ce qui revient*

[34] Nicoletta Diasio, « Plaisirs du goût et regards détournés. Ethnographie des grignotages enfantins dans un quartier de Rome », *Revue des Sciences Sociales*, N° 27, 2000, p. 56.
[35] http://www.cnrtl.fr/etymologie/bonbon

toujours, c'est qu'il s'agit d'une friandise "qu'on donne aux enfants"[36] ». Ainsi, les préadolescents, en utilisant le bonbon comme moyen d'intégration au groupe de pairs, se réapproprient un aliment dont la valeur sociale est transmise de génération en génération par la société française. Les bonbons, du fait de leur statut d'aliments-plaisir, festifs, ont un rôle particulier dans l'enceinte du collège. L'école est un lieu laissant peu de place à la fête et aux débordements qu'elle peut entraîner : il est régi par tout un ensemble de règles auxquelles l'élève est contraint de se plier, sans quoi il risque d'être puni. L'école, en instituant un repas dans ses locaux, qui ne peut être que celui proposé à la cantine, contribue à diffuser le modèle alimentaire français « *des trois repas quotidiens à horaires précis*[37] ». Les repas à la cantine sont choisis pour correspondre aux normes d'équilibre en vigueur (notamment depuis la circulaire de 2001[38], cf chapitre 1), les friandises en sont donc exclues par principe. Les bonbons s'invitent cependant parfois en cours, par exemple pour un goûter de fin d'année (comme ça a été le cas en mathématiques à Malraux) ou pour fêter l'arrivée de Noël (en EPS à Renoir). Les adultes – les enseignants par exemple – entretiennent donc cette valeur festive des bonbons et son lien avec l'extraordinaire, qui en font un élément du patrimoine alimentaire enfantin. Cependant, les élèves rendent la consommation de bonbons à l'école non plus exceptionnelle mais quotidienne, en en amenant régulièrement au collège. Ces bonbons sont souvent achetés par eux-mêmes, sans la présence des parents : « *L'achat de nourriture […] est une conquête précoce, parfois solitaire, parfois avec des pairs*[39] ». Malgré leur omniprésence à l'école, les bonbons gardent tout de même leur valeur fortement hédonique et permettent aux élèves qui en consomment, notamment en cours, de ressentir le plaisir de la transgression, et ainsi de se forger une identité, en opposition à l'institution scolaire.

Ce rôle du bonbon dans la construction et le maintien de liens sociaux au sein de la fratrie ou du groupe de pairs a déjà été investigué par entretien[40], mais pas par observation, notre enquête apporte donc des éléments originaux. Nous avons pu observer que les élèves qui

[36] Michel Manson, « Le plaisir des bonbons dans les livres pour enfants aux XVIIIe et XIXe siècle : une impossible régulation ? »,in Corbeau Jean-Pierre (dir.), *Nourrir de Plaisir. Régression, transgression, transmission, régulation?*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°13, 2008, p. 15.

[37] Christine Tichit, « Le repas et les mots pour le dire. La détermination sociale des discours enfantins sur le repas familial »,in Depecker Thomas, Lhuissier Anne and Maurice Aurélie (dir.), *La juste mesure. Une sociologie historique des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes / Presses Universitaires François-Rabelais, 2013.

[38] Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, spécial n° 9 du 28 juin 2001. La circulaire prévoit « une restructuration des repas assurant viande ou poisson et privilégiant légumes verts, fromage et fruits aurait donc un effet bénéfique ».

[39] Nicoletta Diasio, « L'enfant gourmand entre dextérité et infortune »,in Diasio Nicoletta (dir.), *Au palais de dame tartine*, Paris, L'Harmattan, 2004.

[40] Michèle Lalanne et Laurence Tibère, « Quand les enfants font craquer les modèles alimentaires des adultes », *Enfance*, N° 3/2008, 2008.

apportent des bonbons à l'école n'en donnent en principe qu'à leurs amis proches, sauf quand ils sont trop dominés pour arriver à résister aux demandes de certains. Ainsi, en choisissant les personnes « dignes » de ce don, les préadolescents définissent leur cercle d'amis.

Un groupe de quatre copines est réuni autour des bonbons, elles m'associent même à leur groupe en m'en proposant aussi.

> Magali a des tic-tacs dans la main.
> Aurélie : T'as des tic-tacs ?
> Magali : Oui, t'en veux un ?
> Aurélie : Oui !
> Elle m'en donne un.
> Maëlle sort une petite boîte avec 4 mentos.
> Maëlle : Vous en voulez ?
> Laetitia en prend un.
> Magali : Moi je veux à la fraise !
> Mélanie : Moi aussi !
> Maëlle veut le même, mais comme il n'y en a qu'un, personne n'en prend.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cour de récréation, 3/04/12)

Un comportement solidaire entre copines est de mise, puisque personne ne prend le bonbon convoité. Les jeunes filles préfèrent se priver plutôt que frustrer une de leurs amies. Le don de bonbons sert bien ici à conforter des liens d'amitiés déjà existants. Le bonbon, de par sa dimension affective associée à son statut de patrimoine alimentaire enfantin, peut être utilisé par les élèves comme un vecteur de lien social. Quand un élève apporte des bonbons à l'école, il choisit avec qui il va les partager.

Hector me raconte en entretien à qui il donne des bonbons et à qui il n'en propose pas. L'on voit ainsi se dessiner son cercle d'amis.

> Aurélie : Et t'en donnes un peu…
> Hector : Ben oui j'en donne à tout le monde.
> Aurélie : A qui ?
> Hector : A tout le monde.
> Aurélie : A tout le monde ?
> Hector : Fin pas à tout le monde dans tout le collège. Au groupe de la classe, avec qui je suis… toute la journée.
> Aurélie : C'est-à-dire ?

Hector : Loïc, Alain (d'une autre classe), tout le groupe de garçons, Romain, d'autres classes, toutes les filles de la classe, les filles d'autres classes, y en a plein.

Aurélie : Toutes les filles de la classe ?

Hector : Pas toutes. J'en donne un peu… Comme ça.

Aurélie : Plutôt à ?

Hector : Je les coupe en deux.

Aurélie : Plutôt au groupe Iris tout ça ?

Hector : Ouais ouais ce groupe-là. Et… J'en donne qu'à eux. Qu'à elles et eux.

Aurélie : Par exemple Mélanie tu vas pas lui donner un…

Hector : Non (il rit). Fin si peut-être, si elle m'en demande. Je vais pas aller vers elle pour lui donner un chewing-gum.

Aurélie : Ouais voilà. D'accord. Et dans les garçons… A qui t'en donnerais pas… Arthur tu lui en donnerais ?

Hector : Non. Sauf s'il m'en demande. Je pense pas qu'il m'en demandera de toute façon. Après j'en donnerais à Maxime, Romain, Loïc…

Aurélie : Timothée ?

Hector : Timothée oui Timothée.

Aurélie : Gaétan ?

Hector : Gaétan, ouais Gaétan. En général Timothée j'ai pas trop l'occasion de lui en donner parce qu'il mange pas là à midi.

(Collège Renoir, entretien, Hector, 14/04/12)

Hector définit, en évoquant le don de bonbons, son cercle d'amis. Il cite en premier son meilleur ami, Loïc, mais la liste s'allonge au fur et à mesure de la conversation. Il commence d'ailleurs par dire qu'il en donne « à tout le monde », puis se reprend en parlant du « groupe de la classe » avec qui il est toute la journée. Quand je le fais préciser, il réduit le cercle des receveurs : après avoir dit à « toutes les filles de la classe », il limite le cercle au groupe d'Iris (à la suite de ma suggestion) et finit par dire « j'en donne qu'à elle et eux », ce qui est en contradiction avec le « à tout le monde » du début de la conversation. Cela signifie peut-être que pour Hector, les autres élèves de la classe, en marge, *n'existent pas*. Hector est assez généreux puisqu'il est prêt à en donner à des élèves plus éloignés de lui – puisqu'il ne leur en donnerait pas de lui-même – s'ils lui demandent (comme Mélanie ou Arthur). Il apparaît quand même clairement qu'Hector choisit en premier lieu de donner ses bonbons à ses amis proches : Loïc, Maxime et Romain, mais également au groupe d'Iris dont nous venons de parler et avec qui il a de multiples interactions. Hector sépare dans son discours les garçons et les filles : il commence par citer les garçons puis ensuite les filles. Cela montre bien sa

relation plus rapprochée avec les garçons, mais révèle également ses interactions avec certaines filles de la classe comme Iris et ses copines. Le don est parfois suivi d'un contre-don[41] : Hector me raconte qu'il a acheté un paquet de bonbons pour « remercier » ceux qui lui en donnent au collège (notamment Iris).

> Aurélie : Donc t'amènes que des chewing-gums toi à l'école ? Ou y a d'autres trucs ?
> Hector : Je me permets d'amener un paquet de bonbons de schtroumpfs, parce que tout le monde en ramène. Fin pas tout le monde mais je sais pas… Par exemple Iris Balani elle achète des bonbons mais tous les jours, elle en ramène 10 dans son paquet.
> Aurélie : Donc toi ça t'arrive de…
> Hector : Donc ouais moi, pour les remercier, je leur en ai amené.
> Aurélie : T'avais acheté un paquet ?
> Hector : Un paquet de Schtroumpfs qui piquent.
> Aurélie : Ah c'est bon ça !
> Hector : Parce que tout le monde aime ça.
>
> (Collège Renoir, entretien, Hector, 14/04/12)

La dimension hédonique du bonbon est rappelée ici par Hector qui cherche à faire plaisir à la majorité en apportant des bonbons appréciés par le plus grand nombre.

Certains élèves sont moins généreux et essaient de ne pas se faire remarquer par les autres quand ils ont des bonbons pour n'en donner qu'à leurs amis. C'est le cas de Lana : « Non ce que je fais généralement c'est toujours discret, je donne que à Claire ou… Pas à tout le monde. » (Collège Renoir, entretien, Lana, 5/06/12) Gaétan raconte à propos d'Iris, qui a très souvent des bonbons (comme le dit aussi Hector), qu'elle n'en donne qu'à ses amis proches.

> Aurélie : Ouais tu l'as pas tellement vue dans la cour avec des bonbons ?
> Gaétan : Non, non c'est pas le genre d'Iris en plus.
> Aurélie : D'accord. Elle en donne pas à tout le monde quoi ?
> Gaétan : Ouais elle en donne qu'à Fatimatou et Ylea. Ses vraies copines quoi.
> Aurélie : Ouais.
> Gaétan : Pas au premier venu qui dit « je peux en avoir un ? »
>
> (Collège Renoir, entretien, Gaétan, 25/06/12)

Iris ne se laisse pas faire et ne donne des bonbons qu'à ses amis proches, à ses « vraies copines ». Il lui arrive d'en donner également à Hector comme nous avons pu le voir plus haut. Il est fréquent que ce soient des élèves du groupe d'Iris qui aient des bonbons et qui

[41] Cf Marcel Mauss, *Essai sur le don*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007 (1925).

puissent choisir à qui les donner, affirmant ainsi leur supériorité. Mauss a observé dans le potlatch – une pratique assez éloignée de celle que nous observons dans la cour de récréation, mais dans laquelle on retrouve aussi des rapports de pouvoir entre les personnes – cette mise en avant de la domination par le don, pour maintenir son rang : « *il ne peut prouver cette fortune qu'en la dépensant, en la distribuant, en humiliant les autres*[42] ». Donner des bonbons à quelqu'un est une façon de reproduire le geste des parents qui donnent des bonbons à leur enfant, par exemple pour le récompenser, en tout cas pour signifier le lien affectif qui existe avec l'enfant. On peut ainsi parler avec Corsaro de « reproduction interprétative » : « *les enfants créent et participent à leurs propres cultures enfantines, en s'appropriant de manière créative les informations fournies par le monde adulte et ils en profitent pour aborder leurs propres soucis de génération*[43] ». Ainsi, par cette pratique utilisant un aliment symboliquement fort d'un point de vue affectif, les préadolescents affirment des liens d'amitié avec certains de leurs camarades, et en excluent d'autres. Donner des bonbons à certaines personnes et pas à d'autres permet de se définir comme membre d'un groupe, au sens de Merton.

2.1.2 Trouver sa place à table à la cantine

Le temps du repas, pris à la cantine pour les demi-pensionnaires, constitue un moment important de la journée concernant les relations entre pairs. C'est un temps périscolaire, comme le sont les temps de récréation, pendant lequel la présence d'adultes se fait plus discrète : les élèves sont davantage laissés livrés à eux-mêmes. Suzanne Mollo regroupe ces temps sous le terme d' « *espace interstitiel* » : « *ces temps de remplissage forment donc entre eux, dans la trame du récit, la séquence des changements de rôles*[44] ». Les élèves se trouvent à la cantine dans un espace où les rôles sont différents : ils endossent moins le rôle d'élèves pour endosser davantage celui de préadolescents en interaction avec leur groupe de pairs. Ils peuvent manger avec qui ils le souhaitent, discuter comme bon leur semble et s'amuser, souvent sans que les surveillants ne les reprennent. Qui plus est, à Renoir, il n'y a souvent qu'un seul surveillant présent dans la cantine. Que ce soit dans la file d'attente, lors du choix d'une place à table ou pendant le repas, les préadolescents interagissent avec leurs pairs et leur place dans le groupe se joue pendant ce temps du repas. C'est un moment crucial pour

[42] *Ibid.,* p. 148.
[43] William Corsaro, « Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression »,in Arleo Andy and Delalande Julie (dir.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 59.
[44] Jeanne Guiet-Silvain, Didier Jourdan, Séverine Parayre, Carine Simar, Franck Pizon et Dominique Berger, « Education à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale », *op. cit.,* p. 67.

l'intégration des élèves, comme le remarque Laetitia : « c'est toujours à la cantine que les problèmes arrivent » (Collège Renoir, carnet d'observation, dans la cour de récréation, 06/02/12). Les études françaises sur la cantine portent davantage sur les consommations des élèves ou sur leur opinion, qui est très souvent négative[45]. Une enquête se centre sur la question du jeu et des transgressions, l'auteur considère « *la prise alimentaire […] comme un espace-temps socialisant qui permettra aux uns et aux autres de se découvrir, d'affirmer à la fois leur singularité et leur similarité dans et par le groupe de pairs*[46] ». Il apparaît que le « temps cantine » n'est pas un moment paisible et joyeux pour tous les élèves : la hiérarchie existante au sein de la classe se fait sentir avec force et parfois violence pendant ce temps du repas.

Trouver sa place à table constitue un enjeu de taille pour les préadolescents dans la construction et le maintien de leurs liens amicaux. Les élèves de la classe de 5ème C se répartissent en différents groupes à la cantine, chacun mangeant sur des tables séparées. J'ai observé que certains groupes forment des grandes tablées, réunissant des élèves de 5ème C et des élèves d'autres classes de 5ème. Il s'agit notamment du groupe composé d'Iris, de Magali (dans la première partie de l'année), d'Ylea et de Sophie, Fatimatou étant externe. Ces quatre élèves mangent souvent avec d'autres filles, mais il peut arriver qu'elles mangent avec des garçons, dont certains de la classe comme Hector ou Loïc, ou même parfois Maxime et Romain. Pour ce qui est des autres élèves de la classe, ils mangent souvent en plus petit nombre et très rarement dans des tablées mixtes. À Renoir, il n'est jamais arrivé que des filles de différentes cliques mangent ensemble. Les cliques ont beaucoup évolué au cours de l'année à Renoir (et ce davantage qu'à Malraux). Une fois qu'une personne a été exclue d'un groupe, il n'est plus question qu'elle mange à la table de celui-ci. Il lui faut alors trouver d'autres convives.

Par exemple, Laetitia se fait exclure de son groupe d'amies (Lana et Claire) et a envie de devenir externe pour ne pas avoir à éprouver la difficulté récurrente de trouver avec qui manger le midi.

> Je demande à Laetitia si ça va.
>
> Laetitia : Bof. Lana et Claire me font la gueule. Je sais même pas pourquoi.

[45] Christine César, « La restauration scolaire au collège: c'est bon pour qui? », *La lettre scientifique de l'Institut Français pour la Nutrition*, N° 111, février 2006. Meriem Guetat et Julie Lioré, « Les ados et la cantine ou comment ménager la chèvre et le chou »,in Diasio Nicoletta, Hubert Annie and Pardo Véronique (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°14, 2009.

[46] Meriem Guetat, « Du plaisir en cantines »,in Corbeau Jean-Pierre (dir.), *Nourrir de plaisir. Régression, transgression, transmission, régulation?*, Paris, Les Cahiers de L'Ocha n°13, 2008, p. 42.

Aurélie : C'est depuis combien de temps ?

Laetitia : Depuis une semaine. Depuis qu'on est revenus du ski.

Aurélie : Tu sais pourquoi ?

Laetitia : Non. Je reste avec Aimée (une fille d'une autre classe de 5ème) maintenant, mais là elle a déjà mangé. Et puis ma copine c'est Emmeline. Je reste avec elle. C'est toujours à la cantine que les problèmes arrivent. Je vais demander à ma mère qu'elle me mette externe. Ma grand-mère elle est femme de ménage, elle peut me prendre le midi.

Rémi (qui vient d'arriver) : Ou tu rentres chez toi et tu te fais à manger toute seule.

Laetitia : Ma mère elle voudra jamais elle a trop peur !

Rémi : De toute façon t'as ta copine [il parle de moi].

Aurélie : Je suis pas tout le temps là.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cour de récréation, 6/02/12)

Laetitia aimerait être externe pour éviter ce moment devenu difficile du temps du repas au collège. Dans les semaines qui ont suivi, Laetitia s'est souvent, comme l'avais suggéré Rémi, tournée vers moi pour manger à la cantine en ma compagnie. Puis, un nouveau groupe s'est formé avec Magali, qui a elle aussi été exclue de son groupe peu de temps après le camp ski. Une scène à laquelle j'ai assistée en salle informatique pendant un cours de physique s'est déroulée au moment de l'exclusion de Magali du groupe leader.

Aurélie : Vous étiez avec qui (dans la chambre au camp ski)?

Iris : Toutes les quatre (Fatimatou, Sophie, Ylea et Iris) avec deux filles d'une autre classe.

Aurélie : Pas avec Magali ?

Iris : On avait pas envie.

Fatimatou : Il parait que ça puait quand elle allait aux toilettes !

Iris : Elle s'est retenue toute la semaine je crois !

Ylea : Quoi quoi ? Elle rit.

Elles rient toutes les trois en parlant fort.

Fatimatou : J'arrive pas à faire caca ! Magali t'avais peur de faire caca ! (de loin)

Magali se retourne.

À la fin du cours, Fatimatou va parler à Magali.

Iris : Fati elle va carrément lui dire !

Puis elles partent toutes les quatre. Magali prend son sac et part un peu plus tard.

(Collège Renoir, carnet d'observations, physique en salle informatique, 30/01/12)

L'exclusion est ici très violente et stigmatisante pour Magali, qui quitte avec perte et fracas le groupe d'Iris. Arrivée l'heure de la cantine, se pose le même problème pour Magali que pour Laetitia : avec qui manger ?

J'aperçois Magali à côté de la porte de la cantine. Elle est seule et se ronge les ongles.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de récréation, 30/01/12)

Magali se rapproche par la suite de Mélanie et de Maëlle, puis Laetitia se rajoutera à ce nouveau petit groupe. C'est en s'inscrivant au club journal que Laetitia comme Magali ont trouvé une porte de sortie pour éviter d'avoir à faire face au regard réprobateur de leurs anciennes copines. Le club journal a lieu de 12h45 à 13h15 et permet à ses membres de manger avant tout le monde à la cantine[47]. Il constitue donc un bon échappatoire pour les élèves ayant été exclus de leur groupe d'amis. Ainsi Magali, puis Laetitia, rejoignent le club journal[48] dans lequel sont inscrites depuis le début de l'année Maëlle, Marion, Mélanie et Priscille.

Dans certains groupes de filles, le placement autour de la table a lui aussi son importance. Une des personnes dominantes dans le groupe peut décider qui sera à côté ou en face d'elle. En voici quelques exemples avec le groupe de Mélanie, Priscille, Marion et Maëlle :

Marion : Aurélie tu te mets soit à côté de moi, soit en face !

Aurélie : En face (il y a déjà Priscille à côté d'elle).

Marion : Parce qu'on doit s'échanger [des aliments].

(Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 15/12/11)

Marion demande à Priscille de se mettre à côté d'elle. Priscille décide finalement de se mettre en face d'elle, à côté de moi.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 16/12/11)

Ainsi, Marion apparaît comme leader dans son groupe d'amies, c'est elle qui décide du placement de chacun (et même de l'enquêtrice, considérée comme une « copine »). Marion a plus d'assurance que ses copines et a donc l'ascendant sur elles.

Certains élèves, et en particulier les filles, veulent affirmer leur préférence pour telle ou telle personne du groupe pour renforcer le lien amical avec cette personne, considérée comme la meilleure amie.

Mélanie veut se mettre à côté de Marion alors qu'il reste une place à côté de moi.

[47] Les élèves sont appelés par niveau pour manger à la cantine, par un haut-parleur qui se trouve dans la cour de récréation. Le lundi, les 6ème mangent en premier, suivi des 5ème, etc, le mardi, ce sont les 5ème qui mangent en premier, puis les 4ème, les 3ème et les 6ème en dernier, ainsi de suite. Les élèves se regroupent devant la cantine quand leur niveau est appelé, puis attendent que leur classe soit appelée par le surveillant se trouvant à l'entrée de la cantine. Celui-ci fait alors entrer l'ensemble des élèves dans un sas, ils sont ensuite appelés par ordre alphabétique et peuvent entrer un par un dans la cantine. Le surveillant note alors les élèves présents.

[48] Magali le rejoint fin février.

Aurélie : Pourquoi tu veux être à côté de Marion?

Mélanie : Parce que c'est ma copine. C'est ma meilleure amie!

(Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 03/10/11)

Pasquier observe cette importance de la meilleure amie au lycée également : « *les amitiés féminines reposent plutôt sur des dyades ou de très petits groupes (la fameuse « culture de la meilleure amie »)*[49] ». Le placement à table permet alors une ostentation des liens amicaux électifs : se montrer proche de l'autre, tant physiquement par sa place à table qu'émotionnellement par la complicité partagée. « *Les affinités concernent autant le "faire" que l'"être"*[50] ».

Bien que les amitiés les plus fortes soient souvent en duo, manger à deux seulement est considéré au collège comme stigmatisant. Il faut tout faire, quitte à obliger quelqu'un à manger avec le groupe, pour éviter ce tête à tête qui témoigne d'un faible nombre de relations amicales, et donc d'un faible « *capital social*[51] ».

Je vais voir Caroline.

Aurélie : J'ai jamais mangé avec toi non ?

Caroline : Non. Mais moi je veux manger avec Mélanie.

Marion (autoritaire) : Non tu restes avec nous Caroline!

Caroline : Non je veux manger avec Mélanie aujourd'hui!

Marion : Tu restes là ! (elle la retient en l'attrapant par le bras)

Finalement Caroline reste avec Priscille et Marion.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 31/01/12)

Les deux cantines observées étant des self-services, il est fréquent que les élèves s'échangent ou se donnent des aliments mais ils ne le font le plus souvent qu'avec des personnes qui sont à leur table, donc qui font partie de leur groupe d'amis. Cette pratique est interdite de façon formelle, mais en réalité, beaucoup d'échanges ont lieu. Il s'agit souvent des desserts, yaourts ou fromages mais il peut arriver qu'une personne qui ne finit pas son plat principal le donne à une autre, ou que des entrées soient échangées ou données. À Renoir, Marion demande très souvent à ses copines si elles vont finir leur plat : elle a très faim le midi, elle explique ceci par sa pratique très fréquente de la natation.

[49] Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, *op. cit.*, p. 111.
[50] Cléopâtre Montandon, *L'éducation du point de vue des enfants*, *op. cit.*, p. 148.
[51] Régine Sirota, « Les métiers de l'enfant à l'âge de l'Internet, métier d'enfant, métier d'élève »,in Nunes de Almeida Ana (dir.), *Childhood, Children and the Internet : Challenges for the Digital Age*,, Lisbonne, Fondation Calouste Gulbenkian, à paraître.

Marion demande les frites de tout le monde : « Mélanie si tu finis pas tes frites, donne les moi! Aurélie aussi. »

Marion: Aurélie tu veux plus ton ketchup?

Aurélie : Non !

Elle le prend.

Mélanie et moi lui donnons la fin de notre plat de frites.

Marion: Je mange beaucoup le midi parce que je vais à la piscine le soir.

Aurélie : Tous les soirs?

Marion : Oui.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 23/09/11)

Ainsi, trouver sa place dans la cantine, au sens propre comme au figuré, constitue le garant d'une intégration réussie au sein du groupe de pairs. Le moment du repas est donc un temps primordial pour l'intégration des élèves au sein de leur classe, de par leur placement à table mais aussi de par les aliments échangés qui tissent des liens d'amitié plus forts. La restauration scolaire peut également être un espace – du fait de son caractère informel – dans lequel les élèves peuvent se démarquer des autres par des comportements transgressifs plus ludiques et plus débridés que dans une salle de classe.

2.2 Gagner en prestige en transgressant les règles

Le fait de vouloir gagner en prestige dépend de la position que l'on a au sein du groupe de pairs et de celle que l'on convoite. Stéphanie Rubi observe la même chose à propos de l'habillement des collégiennes qu'elle a observées : « *Les "manières" doivent être en harmonie avec l'"apparence" : on doit donc s'habiller en fonction de la position que l'on a ou que l'on veut obtenir au sein des pairs*[52] ». Comme l'ont remarqué Adler et Adler à propos des critères pour le prestige des garçons, la capacité à défier l'autorité des adultes et à transgresser les règles existantes sont des éléments permettant de gagner en prestige[53]. Mes observations invitent à étendre ce critère appelé « *toughness* » (dureté) aux filles des classes enquêtées, puisqu'elles aussi se révèlent capables de défier les règles pour se faire remarquer de leurs pairs.

[52] Stéphanie Rubi, *Les "crapuleuses", ces adolescentes déviantes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005, p. 131.
[53] Patricia A. Adler et Peter Adler, *Peer Power. Preadolescent culture and identity*, *op. cit.*, p. 40.

2.2.1 Transgresser les règles scolaires en mangeant en classe

> « *Parallèlement à la massification et à l'allongement des scolarités, l'ordre scolaire au quotidien tient de plus en plus difficilement. Ce qui était maintenu jusque-là dans les coulisses de l'institution fait effraction de plus en plus fréquemment sur la scène principale de la classe. Chacun est ici en représentation non seulement devant l'enseignant, mais aussi face au groupe classe. Au jugement de l'institution scolaire se superposent les jugements de la communauté scolaire*[54] »

Il est évidemment interdit aux élèves de manger en classe, pendant les cours. Cependant, un certain nombre d'entre eux contournent cette règle et se débrouillent pour mâcher des chewing-gums ou avaler des bonbons. Certaines stratégies sont adoptées, pour ne pas se faire repérer. De plus, on ne mange pas dans n'importe quel cours. Certaines matières sont beaucoup plus propices à la consommation de bonbons ou autres friandises, nous y reviendrons. Cette activité déviante permet de défier l'ordre scolaire et d'apparaître aux yeux des pairs comme un « rebelle » qui n'a pas peur de risquer de se faire prendre par l'enseignant. Le goût de la prise de risque est à l'origine de cette pratique ainsi que la délectation de pouvoir manger un aliment festif et très fortement connoté plaisir en cours, c'est-à-dire pendant un moment formel, très institutionnalisé et codifié. Les bonbons sont plutôt des aliments enfantins, on peut donc voir dans cette pratique une forme de régression de la part de ces préadolescents, qui gardent un pied dans le monde de l'enfance. Le bonbon permet de s'évader des contraintes et des demandes scolaires, de prendre du plaisir physique dans un moment censé être ascétique et intellectuel. Les élèves qui décident d'adopter cette pratique se forgent une identité en opposition aux règles scolaires et renvoient une certaine image d'eux aux autres, image qui leur permet de s'intégrer plus facilement au groupe dominant.

À Renoir, des bonbons sont consommés notamment en cours de musique, ou bien des chewing-gums. L'enseignant de musique a beaucoup de difficultés à se faire respecter et il est ainsi facile pour les élèves qui le désirent de transgresser les règles dans ce cours. Quand l'enseignant s'aperçoit qu'un élève mâche un chewing-gum, il lui demande de le jeter. Certains élèves prennent plaisir à faire semblant de le jeter et donc à le garder. Il y a ici une double transgression : mâcher un chewing-gum en cours et qui plus est ne pas obéir à l'enseignant qui ordonne de le jeter à la poubelle.

[54] Régine Sirota, « Les métiers de l'enfant à l'âge de l'Internet, métier d'enfant, métier d'élève », *op. cit.,* p. 149.

M. Laitre demande à Fatimatou de jeter son chewing-gum. Elle marche jusqu'à la poubelle et fait mine de le jeter.

Plus tard, M. Laitre s'aperçoit qu'elle ne l'a pas fait : « Fatimatou t'as pas jeté ton chewing-gum. Tu te mets face à moi et tu le jettes. » Il la prend par le bras.

Fatimatou : Monsieur vous m'avez fait mal ! Vous vous prenez pour qui, vous êtes pas mon père ! Vous êtes sérieux là !

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de musique, 6/02/12)

M. Laitre demande à Fatimatou d'aller jeter son chewing-gum. Elle se lève, l'enlève de sa bouche, tend le bras vers la poubelle, regarde vers lui et le remet dans sa bouche.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de musique, 2/04/12)

Fatimatou, du fait de l'attitude provocatrice qu'elle adopte envers l'enseignant, montre son statut dominant dans la classe : c'est une forte tête. Cette absence de timidité ou de docilité face à l'équipe enseignante est un des éléments requis pour faire partie des élèves populaires. De plus, Fatimatou possède un grand réseau d'amis, ce qui accroît sa popularité : elle connaît énormément de monde au collège, une élève me le fait d'ailleurs remarquer, en disant qu' « elle fait la bise à tout le monde ».

Iris fait elle aussi preuve d'une grande témérité :

M. Laitre : Tu jettes ton chewing-gum Iris !

Iris : Non c'est bon il est encore bon.

M. Laitre : Non tu jettes ton chewing-gum.

Iris : Je viens de le jeter Monsieur !

M. Laitre : Non t'as pas tout jeté.

Elle retourne à la poubelle et fait semblant. Finalement elle le jette.

M. Laitre : Fatimatou ton chewing-gum aussi.

Elle le jette. Elle montre la poubelle pour faire voir à l'enseignant qu'elle l'a bien jeté. Il y a un paquet de bonbons Haribo.

Iris : Ah ouais ça c'est bien un paquet de bonbons !

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de musique, 30/01/12)

Ces pratiques de double transgression n'ont lieu qu'en cours de musique : l'enseignant a perdu toute autorité sur les élèves qui profitent de ce cours pour jouer aux rebelles et gagner en popularité. Iris et Fatimatou cherchent à sortir du lot en s'opposant aux consignes de l'enseignant et en lui tenant tête.

Des aliments autres que des bonbons ou des chewing-gums sont consommés en cours. Lana a souvent un mini paquet de céréales qu'elle mange en cours, par exemple en cours de physique. « J'ai mes chocopops ! J'aime bien elle voit rien » (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de à physique-chimie, 13/02/12). Lana cache le paquet dans sa trousse et mange les céréales avec ses doigts. Il ne s'agit pas du tout du même type de pratique qu'Iris ou Fatimatou. Ici, Lana ne cherche pas à jouer à la rebelle, mais simplement à manger parce qu'elle a faim, et que l'enseignante ne le remarque pas. En cours d'histoire-géographie, Ylea a une tablette de chocolat, qu'elle cache dans son sac à dos. Elle prend des carrés et les mange. Elle m'en propose, je refuse, puis elle en propose à Emmeline qui accepte. (Collège Renoir, carnet d'observations, cours d'histoire-géographie, 12/03/12) Dans ce cas-là, il s'agit davantage d'une pratique transgressive puisque Ylea mange un aliment plaisir – le chocolat – alors qu'elle n'a pas faim et que ce n'est pas sa mère qui lui a donné comme goûter (contrairement à Lana).

Souvent, pour ne pas se faire remarquer, les élèves se font passer les aliments sous les tables, tout en vérifiant que l'enseignant ne les regarde pas. Mais en musique, certains élèves sont beaucoup moins prudents puisqu'ils n'ont pas peur des réprimandes de l'enseignant et qu'ils en profitent pour gagner en prestige.

Certains élèves, les plus sérieux, qui n'appartiennent pas au groupe dominant, refusent de manger des bonbons en cours et donc de transgresser l'ordre scolaire. C'est le cas de Priscille qui s'explique en entretien.

> Aurélie : Et y a des gens qui te donnent parfois des sucettes ou des chewing-gums ?
> Priscille : Ben ils me proposent oui mais je refuse parce que… Souvent des chewing-gums en cours ben j'ai trop peur de me faire prendre donc je fais pas. Alors que y en a plein, mais tout le temps y en a pratiquement un en cours qui en a donc… Surtout Fatimatou, le groupe ben d'Iris tout ça…
>
> (Collège Renoir, entretien, Priscille, 29/03/12)

Cette transgression est l'apanage des élèves bien intégrés qui cherchent à gagner en popularité en se faisant remarquer par leurs conduites déviantes.

2.2.2 Jouer avec des bâtons de sucette

Manger une sucette en cours est un acte pour le moins transgressif puisque sa consommation dure longtemps et que le bâton de la sucette est visible. La sucette représente

un aliment à la fois régressif et festif, comme le bonbon. Ainsi, sucer des sucettes ne peut pas se faire dans n'importe quel cours. À Renoir, cette pratique n'a lieu qu'en cours de musique.

> Fatimatou et Iris sucent une sucette sans se cacher du tout.
>
> Un peu plus tard, Ylea suce une sucette elle aussi. Alors qu'elle est au premier rang en face du professeur.
>
> Hector a une sucette à la main, il l'ouvre et la suce.
>
> M. Laitre (à Iris) : Qu'est-ce que tu manges ? Arrête de manger !
>
> Hector cache un peu sa sucette, en la mettant sur le côté de sa bouche et en cachant le bâton avec sa main.
>
> Réagissant elle aussi à la remarque du professeur envers Iris, Ylea utilise la même technique pour dissimuler sa sucette. Puis elle va jeter son bâton une fois qu'elle a fini.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de musique, 5/03/12)

Ainsi, les élèves ont mis au point une technique pour ne pas être repris par le professeur. Mais ils ne s'aventurent pas à cette pratique dans d'autres cours. Nous voyons bien ici encore une fois qu'il s'agit des mêmes élèves qui transgressent les règles : Iris et Fatimatou, puis Ylea mais aussi Hector, qui est un peu plus prudent. On voit se dessiner peu à peu un groupe dominant dans la classe, composé de filles (Iris, Fatimatou, Ylea et Sophie[55]) et en interaction avec quelques garçons (Hector, Loïc, mais aussi Romain et Maxime). Le groupe des filles est en position davantage dominante que les garçons : elles sont beaucoup plus à l'origine de transgressions, et un autre élément important est qu'Iris et Sophie ont été élues déléguées de la classe. Elles sont donc appréciées des autres élèves qui ont voté massivement pour elles (elles sont « populaires »), et ont acquis un statut particulier dans la classe qui leur confère un certain pouvoir. Jean-Paul Payet relève un discours d'un conseiller d'éducation sur les

[55] Il n'a pas été question de Sophie jusqu'à présent. Celle-ci est beaucoup plus « sérieuse » que ses copines, elle m'explique en entretien :

Sophie : Et puis après on raconte nos journées [avec sa mère], ce qu'il s'est passé. Si… Les bêtises qu'elles ont fait, Ylea et Fatimatou.

Aurélie : C'est vrai que toi t'es un peu plus sage finalement que Iris, Fati ?

Sophie : Moi je les regarde, je rigole, mais je les fais pas.

Aurélie : C'est vrai.

Sophie : Je préfère que ça soit comme ça parce que si je les faisais… J'aime pas quand je me… Je me… Je m'enlève du droit chemin on va dire.

(Collège Renoir, entretien, Sophie, 21/05/12)

Mais Sophie fait bien partie de ce groupe : elle mange à la cantine avec elles, a été dans la même chambre qu'elles au ski, et participe parfois à leurs rigolades en classe : « J'aime bien rigoler avec Iris… Si y avait pas les cours on pourrait pas rigoler autant hein ! ». De plus, elle est déléguée de la classe (c'est un des critères de prestige).

délégués qui abonde dans ce sens : « *Les délégués, c'est souvent des vedettes, des élèves qui posent problème*[56] ».

Manger des sucettes en cours est ainsi avant tout une provocation, visant les enseignants ou plus globalement l'institution scolaire. La présence de bâtons nécessite de mettre au point des stratégies pour ne pas se faire prendre mais ils constituent également des objets qui peuvent être utilisés à d'autres fins que la fonction initiale de commodité (ils peuvent symboliser des cigarettes, par exemple, lors d'une séance d'éducation à la santé sur le tabac à Malraux, cf en infra).

2.2.3 Se mettre en scène à la cantine : transgresser, séduire, convaincre

La cantine est également utilisée par les élèves comme un théâtre, un lieu de représentation, de mise en scène. Car le défi, pour des préadolescents, est de taille : « *chacun doit ressembler à l'autre et s'en distinguer à la fois*[57] ». Le temps du repas fait partie du temps scolaire (il s'agit néanmoins d'un temps particulier, périscolaire), il y a donc des règles mais elles peuvent être assez facilement transgressées et peuvent apporter la satisfaction de se rebeller contre l'institution scolaire. En effet la cantine la représente et le fait d'y transgresser ses règles montre son opposition à l'école. Ainsi, pour des élèves peu dociles comme le sont Iris, Ylea ou même Romain et Maxime, la cantine est le lieu parfait pour exprimer son rejet de l'ordre scolaire et pour gagner en popularité.

Enfreindre les règles de la cantine devant ses pairs est grisant et renvoie très certainement à une dimension de « *provocation* » comme le décrit Lepoutre[58]. Les pratiques transgressives permettent de se faire remarquer, de se sentir valorisé dans le regard de l'autre parce qu'on a eu le courage de braver l'interdit sans craindre la punition. L'injonction de ne pas jouer avec la nourriture[59], bien connue des collégiens, semble plutôt provoquer l'inverse de l'effet escompté : les jeux avec les aliments sont assez fréquents. Prenons à titre d'exemple un repas observé à Renoir, pendant lequel les garçons d'une table étaient très agités et n'ont pas arrêté de se mettre en scène par des jeux transgressifs :

> Je suis à table avec Romain, Maxime, Gaétan et un ami à eux. Cet ami ramasse la fourchette, la lance sur la table, elle retombe. Finalement, elle est remise sur la table et Maxime a l'idée

[56] Jean-Paul Payet, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 57.
[57] Michel Fize, *Les adolescents*, *op. cit.*, p. 71.
[58] David Lepoutre, *Coeur de banlieue*, *op. cit.*, p. 318.
[59] Gilles Brougère et Valérie-Inès La Ville (de) (dir.), *On ne joue pas avec la nourriture! Ludo-aliments entre plaisirs et risques.* .Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°16, 2011.

de s'en servir comme catapulte avec un bout de pain. Il tape sur la fourchette qui s'envole avec le bout de pain, qui lui, tombe dans la carafe.

Gaétan : Ah le bâtard ! Le bâtard ! En plein dans le mille !

Ils rient.

Les autres essaient puis nous jetons les bouts de pain dans la carafe comme si c'était un panier de basket.

Gaétan : Maintenant y a plein de bouts de pain dans la carafe, on va se faire engueuler !

(Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 15/11/11)

Dans les deux classes de 5ème observées, les élèves font d'ores et déjà l'expérience de leurs premières relations amoureuses. À la cantine, les tablées mixtes sont l'apanage des groupes dominants et sont souvent le théâtre de rapports de séduction, en atteste la façon dont Hector raconte le repas qu'il a partagé avec Iris et ses copines :

Aurélie : Alors, vous mangez avec les filles et vous faites des bêtises!

Hector : Iris elle faisait n'importe quoi. Elle a mis de l'eau dans mon assiette, à côté aussi. Moi je lui en ai mis un peu aussi. Elle a mis de la compote partout. Elle a jeté du…

Aurélie : Babybel

Hector : Oui du babybel, des potatoes.

Aurélie : T'as pu manger?

Hector : Non.

(Collège Renoir, carnet d'observation, cours de récréation, 03/01/12)

Hector est, à ce moment-là de l'année, le « play-boy » de la classe : de nombreuses filles le trouvent séduisant. Iris n'hésite pas à interagir avec le garçon à plusieurs reprises et notamment en cours d'EPS pour s'approprier celui qui est perçu comme le « beau gosse ». Ainsi que le remarque Philippe Juhem au lycée : « *le statut de l'adolescent au sein de son lycée est à la fois une ressource dans « le jeu de la drague » et un produit de ce jeu*[60] ». Iris a un statut particulièrement « élevé » dans la classe. Les jeux avec la nourriture deviennent des jeux de séduction, les transgressions deviennent des moyens de se mettre en valeur vis-à-vis des pairs du sexe opposé.

2.2.4 Se mettre en valeur par le discours sur la junk food

Mac Donald's est perçu par certains adolescents interrogés par l'équipe d'AlimAdos comme « *un aliment générationnel et international lié à une alimentation non-familiale*[61] ».

[60] Philippe Juhem, « Les relations amoureuses des lycéens », *op. cit.*, p. 31.
[61] Nicoletta Diasio et Véronique Pardo, « Déconstruire la "culture adolescente" », *op. cit.*, p. 24.

Le Mac Donald's et plus généralement les aliments que l'on pourrait qualifier de junk food, comme les frites, les pizzas, ou même les kebab, ont une image valorisée auprès des adolescents, même s' « *ils ne constituent pas à eux-seuls l'univers alimentaire des jeunes*[62] ». Ces aliments sont plus fortement consommés par les personnes appartenant aux milieux populaires (cf chapitre 2). Cette forte consommation de produits transformés et gras, sucrés ou salés est interprétée par Régnier comme « *la preuve d'une participation à la société de consommation, dont les membres des catégories modestes sont exclus par bien d'autres aspects*[63] ». Peu de données existent sur la fréquentation de McDonald's en fonction des classes sociales, mais il a été montré que *« le fait d'avoir un diplôme à bac+3 ou plus diminue la probabilité d'avoir été dans un lieu de restauration rapide au cours des quinze derniers jours*[64] ». L'enquête INCA 2 montre que la consommation de « sandwichs ou casse-croûte » est significativement plus élevée chez les enfants dont les parents ont arrêté l'école avant le baccalauréat que chez ceux dont les parents ont fait des études supérieures[65]. Valoriser Mac Donald's dans son discours est un moyen pour les préadolescents d'afficher leur appartenance à une culture adolescente proche de la culture de rue, de la culture populaire (cf chapitre 6 avec la citation de Pasquier). Des chercheurs britanniques ont mené une étude qualitative par focus group qui montre que dans le discours des adolescents (de 13 à 16 ans), la junk-food est associée avec le prestige, alors que manger sainement « *was associated with exclusion from the popular mainstream*[66] ».

À Renoir, un certain nombre d'élèves tiennent d'emblée un discours pro-fast-foods. Je l'ai entendu pour la première fois, tenu par des élèves d'une autre classe.

> Des élèves m'interpellent : « Vous êtes une prof ? »
> Aurélie : Non, je travaille au Conseil général, je viens travailler sur l'alimentation avec une classe de 5ème.
> Un des élèves : On voudrait des Mac Do tous les midis à la cantine !
> Aurélie : C'est vrai ?
> Eux en chœur : Oui !
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 16/09/11)

[62] *Ibid.,* p. 30.
[63] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.,* p. 757.
[64] Hélène Escalon, Claire Bossard et François Beck, *Baromètre santé nutrition 2008, op. cit.*
[65] Lionel Lafay, « Etude Individuelle Nationale des Consommations Alimentaires 2 (2006-2007) ». Agence française de sécurité sanitaire des alimentaires, Septembre 2009, p. 67.
[66] « *était associé avec une exclusion du groupe populaire* »
Martine Stead, Laura McDermott, Anne Marie MacKintosh et Ashley Adamson, « Why healthy eating is bad for young people's health: Identity, belonging and food », *op. cit.,* p. 1136.

J'apprends plus tard par d'autres élèves qu'il s'agit d'un groupe de garçons très perturbateurs, « tous les trois sont vraiment des débiles » (Laetitia, cantine, 30/09/11). Ils tiennent exactement le même discours que les élèves des deux autres collèges enquêtés, accueillant, rappelons-le, une population très majoritairement issue des classes populaires.

Dans la classe, certains élèves valorisent les aliments type Mac Do, il s'agit plutôt des garçons faisant partie du groupe-classe.

> Romain (en parlant du petit déjeuner prévu en fin d'année) : Si on leur fait un truc dégueu on va devoir le manger. On leur fait des hamburgers frites !
> Maxime : C'est le matin.
> Romain : On ramène des steaks dans nos poches !
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cour de récréation, 29/09/11)

Il convient de rappeler ici que ce sont des discours et non pas des pratiques observées : ce que mangent réellement ces préadolescents peut être parfois bien différent de ce qu'ils en disent. Un parallèle peut être établi avec les séries dont parlent les jeunes enquêtés de Pasquier : « *Le problème n'est pas tant de regarder que de dire regarder*[67]. » Ceci est particulièrement vrai pour les jeunes des deux collèges plus populaires qui parlent de Mac Donald's alors que certains n'y vont jamais, à la fois parce que c'est assez cher et parce que la viande n'est pas halal.

À Renoir, lors d'une séance dans le cadre du projet alimentation pendant laquelle il est demandé aux élèves de choisir des plats qu'ils souhaiteraient manger lors du « repas idéal » qui va être servi à la cantine, certains n'hésitent pas à proposer des aliments de type MacDo.

> Ylea : Des coquilles Saint-Jacques.
> Romain : Hamburger !
> Mme Babilo : Bio ?
> Caroline : Un plateau de fruits de mer.
> […]
> Maxime : Des gros hamburgers avec plein de garniture dedans. Un kebab !
> La diététicienne : On va éviter de faire gras gras gras.
> A la fin du cours, Mme Babilo, excédée, va voir Romain.
> Mme Babilo : Bon Romain c'est bien d'être léger, mais là !
> Romain : C'est pas gras.
> Yaëlle : Vous avez dit un menu léger !

[67] Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité, op. cit.,* p. 83.

Mme Babilo : J'ai plus d'humour là.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours d'arts plastiques, 12/04/12)

Il s'agit à nouveau de Romain, secondé par son copain Maxime. Ces élèves répondent à la demande des adultes qui était de proposer des aliments que les adolescents aiment (cf chapitre 4), ils citent des aliments, associés à la marque Mac Donald's et qui ont une image forte, tels que le hamburger[68]. Néanmoins, en proposant de tels aliments, les préadolescents sont bien conscients de ne pas du tout répondre aux canons nutritionnels. Le PNNS donne d'ailleurs des recommandations assez claires sur ce type d'aliments : « le fast-food, c'est bien pratique, mais ce n'est pas une raison pour y aller à chaque repas et y manger n'importe quoi ! ». Se faire apprécier de ses pairs peut prendre le dessus par rapport à la prise en compte des normes nutritionnelles. Le but poursuivi par ces préadolescents est avant tout de perturber le cours et d'énerver Mme Babilo, enseignante qui n'est pas appréciée des élèves. Loin de réutiliser les différents messages véhiculés par le projet alimentation depuis le début de l'année, Romain et Maxime expriment leur préférence (tout du moins affichée) pour les hamburgers et les kebabs. Comme le remarque Pasquier, « *le contrôle social exercé par les pairs a remplacé celui des adultes*[69] ». S'intégrer au groupe de pairs prend le pas sur écouter et assimiler ce qui provient des adultes. Ceci est d'autant plus vrai pour les élèves les plus prestigieux dans le groupe-classe, à savoir ceux qui cherchent à se faire remarquer en classe.

Ainsi, les élèves les plus intégrés sont souvent ceux qui cherchent à se démarquer des autres pour gagner en prestige et devenir leaders de leurs groupes d'amis voire de leur classe (c'est souvent le cas des délégués). Pour faire partie de la clique dominante, il faut respecter un certain nombre de règles établies par celle-ci (cf Merton) – souvent implicitement – comme celles de se mettre en avant et de ne pas avoir peur de prendre la parole en public. Ainsi les élèves qui la composent ont le sentiment d'appartenir à un groupe soudé (cf Adler et Adler). Les élèves les plus populaires sont dans une position dominante par rapport aux autres élèves du groupe-classe, c'est pourquoi nous nommons leur groupe « le groupe dominant ». Leur position dans la classe leur permet de stigmatiser et d'exclure les élèves les plus en marge.

[68] Jean-Pierre Poulain, *Dictionnaire des cultures alimentaires, op. cit.,* p. 577.
[69] Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité, op. cit.* 62.

2.3 Affirmer sa domination, exclure, stigmatiser

2.3.1 Un don de bonbons à sens unique qui signe des rapports de domination

Certains élèves amènent souvent des bonbons au collège qui sont accaparés par d'autres. Ces élèves qui quémandent auprès d'autres sont très souvent des élèves dominants dans la classe : ils font partie des élèves populaires. De l'autre côté, les préadolescents qui se font « dépouiller » sont souvent en marge de la classe. Cette pratique qui s'apparente presque à du racket fait apparaître de forts rapports de domination entre les élèves les plus intégrés et les plus populaires et les autres, en position dominée. On peut utiliser le terme de « *school bullying* » défini « *comme une action négative portée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre. Ces actes sont peu visibles par les adultes et ont des conséquences multiples, qui vont du décrochage scolaire au suicide. Il concerne exclusivement les relations entre pairs, dans un rapport de force inégal où l'agresseur abuse de sa domination sur la victime. Il n'y a pas de bullying entre deux élèves de force égale*[70] ». Mon statut particulier au sein de la classe m'a permis d'assister à des scènes de school bullying qui ont pu m'amener à me questionner quant à ma non-intervention, d'un point de vue éthique[71].

Lana est très amère par rapport au racket que lui fait subir Fatimatou.

> Aurélie : Et t'en amènes au collège ?
>
> Lana : Non, pas trop parce que le problème c'est qu'il y a Fatimatou qui ra… Qui prend…
>
> Aurélie : Qui rase ?
>
> Lana : Non ouais voilà en fait. Elle prend tout tout tout tout. Une fois j'avais une boisson elle me finit tout après elle me fait « oh je suis désolée, je l'ai finie et tout ». Elle nie tout le temps ça, elle fait « oh je suis désolée ». En fait c'est toujours moi en fait celle qui doit tout ramener et tout. Ben elle demande toujours à moi ou Laetitia par exemple, Laetitia elle lui prend tous ses chewing-gums. Moi elle sait toujours que j'ai à boire. Parce que ma mère elle achète des petites boissons, et du coup elle prend tout tout tout à boire à chaque fois. Mais elle boit tout hein, attention, elle m'en laisse pas un peu. Elle boit tout. Et du coup c'est un peu gênant et tout ça, et après… Quand je ramène des bonbons, des gâteaux et tout ça, elle prend tout. Et après même si y a tout le monde et tout ça qui vient alors moi j'aime pas.

[70] Claire de Saint Martin, « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, N° 87, 2012, p. 122.

[71] La situation la plus difficile pour moi a été quand le principal m'a convoquée dans son bureau pour me dire que Mélanie était en arrêt maladie pour une semaine pour cause de harcèlement moral. Celui-ci m'a reprochée de façon implicite de ne pas avoir prévenu les enseignants de la classe. Je lui ai expliqué que ne venant plus très souvent au collège (c'était en juin), je ne m'en étais aperçue que tardivement (quelques jours auparavant), bien que je savais qu'elle était exclue depuis plusieurs semaines. Cet événement m'a beaucoup marquée et questionnée quant à mon statut d'ethnographe : jusqu'à quel point doit-on garder le secret de ce qu'on observe ?

Aurélie : Ouais Iris et tout ça qui viennent.

Lana : Ouais, moi quand j'en ramène c'est toujours Fatimatou par exemple des fois j'ai des sucettes. Et donc du coup je lui en passe une, et elle me fait « oh je suis désolée y a quelqu'un et tout qui me l'a pris » alors du coup je suis obligée de lui donner une deuxième et tout. Elle insiste elle ! Donc…

(Collège Renoir, entretien, Lana, 5/06/12)

Lana vit très mal le fait que cela soit « toujours » à elle de « tout ramener ». Elle répète le mot « tout » 15 fois, ce qui montre la violence qu'elle ressent par rapport à ce comportement intrusif de Fatimatou. Elle voit bien que ce don – qui n'en est pas vraiment un – est à sens unique : il n'y a pas de contre-don et ce qui la gêne d'autant plus est le fait que Fatimatou lui prend « tout », que ce soit des boissons, des bonbons ou des gâteaux. Et surtout, sans lui en laisser. Elle se fait littéralement déposséder de ses biens comestibles. Elle vit également très mal le comportement de Fatimatou qui consiste à s'excuser pour atténuer la gravité de son acte de pillage. Lana en vient à ne plus amener grand-chose au collège ou tout du moins à rester très discrète quand elle consomme ce qu'elle a apporté ou quand elle en donne à ses copines.

Une autre scène ayant lieu à Renoir en cours de musique, montre jusqu'où peut aller ce « vol » de bonbons : il peut s'agir d'une véritable intimidation de la victime, d'un véritable harcèlement.

Fatimatou vient voir Emmeline et lui touche les poches de son manteau.

Fatimatou : Je suis sûre que t'en as !

Emmeline : Non j'en ai pas.

Fatimatou : Tu m'en amènes cet aprem ?

Emmeline : Oui ok !

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de musique, 16/01/12)

Fatimatou n'hésite pas à dépasser les limites physiques en touchant les poches du manteau d'Emmeline et à demander à celle-ci d'apporter des chewing-gums l'après-midi pour elle. Emmeline accepte tout de suite, sans rien dire. Ce sont souvent les élèves timides, n'arrivant pas à se défendre, qui sont la cible de ces pilleurs.

À Renoir, en cours de physique, Iris cherche à amadouer Lana pour obtenir une sucette.

Iris : Oh Lana t'es mon amie je t'adore, tu m'en donnes une [de sucette] ?

Lana : C'est pour d'autres gens. Des filles que tu connais pas je crois… Bon je t'en donne une. Rouge ou bleue ?

Iris : C'est quoi la meilleure ?

Lana : Rouge. Moi je préfère rouge.

Iris : Ok une rouge s'il-te-plaît.

Lana lui donne en précisant « Ça pique ».

Iris : Lana je t'aime ! C'est à quoi ?

Laetitia (qui se trouve à côté) : Fraise, framboise, cassis. Non je rigole.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de physique, 30/03/12)

Les élèves dominants jouent sur la corde sensible des dominés en leur faisant miroiter une amitié fictive. Ils se servent de leur popularité pour amadouer leur cible en prétendant être leur ami, ce qui est très valorisant pour l'élève dominé. C'est une autre stratégie pour obtenir ce qu'ils veulent, qui est moins violente que la fouille au corps, mais qui est plus rusée. Lana avait prévu de garder les sucettes pour ses copines, néanmoins elle cède à la démonstration d'amitié simulée par Iris.

2.3.2 Exclure quelqu'un de sa table

Les élèves en marge peuvent être rejetés violemment par les autres (notamment les plus dominants dans la classe). Ces élèves ne supportent pas de manger avec des préadolescents qui ont une côte de popularité si basse. L'on voit ici à nouveau jouer la hiérarchie dans la classe, qui peut aller jusqu'à rappeler le système des castes[72] : il est avilissant pour des élèves très bien intégrés de manger avec des élèves non intégrés et stigmatisés dans leur classe, comme c'est le cas d'Arthur.

Arthur cherche une place, il décide de s'assoir à côté de moi. Je suis à la table de Romain et de Maxime.

Romain s'écrie : Dégage !

Maxime ne dit rien.

Arthur s'assoie quand même.

Je n'ose pas lui parler. Romain fait comme s'il n'existait pas et ronchonne un moment. Puis Arthur se lève et va s'assoir avec Gaétan et Rémi (et d'autres).

(Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 05/01/12)

On voit dans cette scène l'agressivité avec laquelle Romain rejette Arthur. Ceci laisse entrevoir les rapports de domination qui existent au sein d'une classe : Arthur, habitué à ce genre d'expériences, ne semble pas déstabilisé par les propos de Romain, et n'y répond pas. Il est dans une position de soumission par rapport à Romain, puisqu'il ne tente même pas de se

[72] Cf Louis Dumont, *Homo hierarchicus. Le système des castes et ses implications*, Paris, Gallimard, 1966.

défendre. Souvent les élèves en marge de la classe essuient de nombreux refus avant de trouver des personnes qui acceptent de manger avec eux.

> Gaétan demande à Hector avec qui il mange.
> Hector répond : On est trois.
> Gaétan : On prend une table de quatre alors ?
> Hector : Non on mange à trois.
> Gaétan demande à Maxime aussi, qui dit non.
> Maxime mange avec Romain, seuls.
> Rémi m'explique à la fin du repas que Gaétan lui a également demandé s'il pouvait manger avec lui mais mangeant déjà avec Vincent et deux autres élèves, il a refusé. Rémi pense que Gaétan a mangé seul en vitesse « parce qu'il joue au basket ».
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 12/03/12)

Pour éviter d'avoir à subir ces refus, une solution consiste à s'inscrire à des clubs sur le temps du midi, comme nous l'avons vu précédemment. On peut également comparer cette volonté d'exclure moins populaire que soi à une volonté de se distinguer des autres – plus bas dans l'échelle sociale – quand on appartient aux classes supérieures, comme l'a montré Pierre Bourdieu[73]. Ainsi, les élèves dont la popularité les hisse au sommet de la hiérarchie sociale interne au groupe de pairs cherchent à se distinguer des autres, notamment en ne partageant pas leur repas avec eux (mais également en se coiffant ou en s'habillant différemment[74]). Être considéré comme populaire par les autres élèves permet de se démarquer de ceux qui ne jouissent pas d'une telle réputation.

2.3.3 Stigmatiser, exclure

À l'autre extrémité de l'échelle, il y a les élèves exclus. Ce sont des élèves qui sont en marge de la classe, des électrons libres, qui n'ont pas d'amis et qui sont peu respectés : ils sont souvent moqués ou stigmatisés par les autres. Ne pas avoir d'amis est quelque chose de très mal vu. L'échelle de l'intégration et de la popularité se superposent aussi à cette extrémité : ne pas être intégré signifie être complètement impopulaire. En témoigne le discours d'Ylea sur Mélanie. Le parcours de Mélanie est assez mouvementé dans l'année. Elle est d'abord dans un groupe de quatre filles timides mais soudées (Marion, Priscille, Maëlle et Mélanie), puis s'en éloigne pour devenir amie avec Magali, rejetée du groupe leader (mais qui garde quand même un certain prestige du fait de son passage dans ce groupe). Puis, après des

[73] Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, *op. cit.*
[74] Cf Aurélia Mardon, « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *op. cit.*

disputes avec Laetitia qui a rejoint ce nouveau groupe, Mélanie se retrouve seule. Ylea raconte…

> Ylea : Mélanie déjà elle s'est fait virer du groupe de Magali et donc elle essaie de rentrer dans notre groupe, sauf que personne ne l'aime. Moi au début je l'aimais bien, fin là maintenant elle me saoule trop, elle a plus d'amis. Ouais. Elle essaie de rester avec un peu tout le monde, parfois elle reste avec nous mais … On l'ignore, personne ne l'aime dans notre groupe. Elle est un peu bizarre quand même.
>
> (Collège Renoir, Entretien, Ylea, 22/05/12)

Mélanie a voulu gravir l'échelle de la classe en se rapprochant de Magali puis du groupe leader (dont fait partie Ylea), mais comme Icare, elle s'est brûlé les ailes et la chute est très rude : elle se retrouve seule, elle n'a plus d'amis et est totalement impopulaire. À cette extrémité de l'échelle, loin de recevoir le respect de tous, les élèves exclus reçoivent des moqueries et même parfois de la maltraitance morale (ou physique) de la part des autres (notamment des élèves populaires). C'est le cas de Mélanie, qui est maltraitée par Iris (entre autres) du groupe leader, notamment sur le thème de son apparence physique : on peut parler de « *bullying indirect […]: il s'agit ici d'isoler la victime du groupe par le harcèlement, la diffamation, les rumeurs, la manipulation des autres contre la victime*[75] ». Il s'agit d'un type de harcèlement davantage féminin. Ces élèves en marge arrivent souvent quand même à se raccrocher à un ou deux élèves : Mélanie reste avec Maëlle (une autre élève très timide et qui a des difficultés à se défendre).

Tout au long de cette échelle intégration – popularité se trouvent les élèves de la classe. Leur position au sein de cette échelle est mouvante et peut varier au cours de l'année (comme nous l'avons vu pour Mélanie). La timidité est un facteur négatif par rapport à la popularité : pour être populaire, il faut savoir se faire entendre et jouer des coudes. À table, Sophie évoque la timidité du groupe des quatre filles Mélanie, Maëlle, Marion et Priscille :

> Sophie: Je les aime pas Mélanie et tout. Elles sont trop coincées. Elles parlent tout bas j'aime pas, alors que moi je parle super fort.
>
> Magali: Oui je suis d'accord.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 21/10/11)

[75] Claire de Saint Martin, « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire », *op. cit.*, p. 122.

En parlant de « Mélanie et tout », Sophie désigne le groupe de Mélanie, Maëlle, Priscille et Marion, qu'elle reconnaît donc comme un groupe (cf Merton), en marge.

Ceci fait écho à une scène qui se déroule le même jour en classe :

> Mélanie lit la question d'après tout bas.
>
> Mme Mlari: Parle plus fort.
>
> Fatimatou: Madame on a rien entendu !
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de physique, 21/10/11)

Les élèves du groupe dominant se plaignent très souvent de ne pas entendre ce que disent les élèves timides. C'est une façon d'afficher la différence entre elles et les élèves en marge : ils n'appartiennent pas au même monde qu'elles. J'écris « elles » car je parle du groupe de filles autour d'Iris, c'est surtout elles qui se délectent à faire remarquer qu'elles n'entendent pas. On peut également analyser ces relations entre pairs en termes de domination. Il y a dans la classe des groupes dominants et des groupes dominés. Les élèves dominés n'arrivent pas à se défendre et à se faire une place dans la classe : ils ne se font pas respecter et sont parfois maltraités par les élèves dominants. Les élèves dominants aiment bien discuter entre eux des élèves dominés pour les rabaisser et les stigmatiser, comme c'est le cas à table lors d'une discussion entre Magali, Iris et Sophie :

> Sophie: Maëlle elle est dégueulasse, elle mange ses crottes de nez. Et puis elle a les dents toutes jaunes.
>
> Magali: Ouais, et elle va avoir un appareil!
>
> Iris: Elle a les ongles tout courts!
>
> Magali: Oui!
>
> Sophie: Non mais elle mange ses crottes de nez!
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 21/10/11)

Norbert Elias observe lui aussi que la saleté des marginaux peut être un sujet de discussion pour les établis. « *Lorsque les inégalités de pouvoir sont très grandes, les groupes intrus et opprimés sont souvent entachés d'une réputation de crasse ; c'est à peine s'ils sont encore humains*[76] ». Il y a un certain nombre d'élèves qui ne sont pas stigmatisés par le groupe des dominants mais qui sont tout de même en marge. Nous les avons peu évoqués dans ce texte. Ces groupes s'apparentent aux « *middle friendship circles* » définis par Adler et Adler comme ceci: « *people who were considered nonpopular, who didn't try to be cool or to*

[76] Norbert Elias et John L. Scotson, *Logiques de l'exclusion*, *op. cit.* 51.

be accepted by the cool people[77] ». Il s'agit notamment du groupe de Caroline, Léanne, Coline et Agathe.

2.4 Schématiser les cliques en 5ème C à Renoir

Un événement permet de visualiser cette échelle de popularité – intégration, il s'agit d'un cours de sport lors duquel la hiérarchie au sein de la classe de 5ème C m'a littéralement sauté aux yeux.

Nous sommes dans la cour, pour un sport en équipe, l'ultimate (qui se joue avec un freesbee). Les équipes sont formées par les élèves eux-mêmes puis le professeur fait jouer les équipes deux par deux par niveau.

Figure 1 : Cours d'EPS du 21/10/11

[77] « *cercles d'amis moyennement intégrés* », « *des individus qui sont ne sont pas considérés comme populaires, qui ne cherchent pas à être cool ou à être acceptés par le groupe des populaires* ».
Patricia A. Adler et Peter Adler, *Peer Power. Preadolescent culture and identity*, *op. cit.*, p. 84.

Les groupes se dessinent particulièrement bien lors de ce cours d'EPS. Et qui plus est, le niveau des différentes équipes est corrélé à leur degré de popularité et d'intégration au sein de la classe. Ainsi, le groupe de Magali, Ylea et Fatimatou est dans la pool du meilleur niveau. Sophie n'a pas pu jouer avec elles, et se trouve dans la pool du deuxième niveau. Tout en bas de l'échelle, on trouve la clique de Mélanie, Marion, Priscille et Maëlle : nous sommes en octobre, ce petit groupe n'a pas encore éclaté. D'ailleurs Laetitia et Magali sont elles aussi encore avec leurs amies du début de l'année. Ce cours d'EPS révèle ainsi la hiérarchie dans la classe. Il apparaît que les meilleurs en sport sont les plus populaires, et inversement : c'est ce qu'observaient Adler et Adler à propos des garçons, avec le critère « *athletic ability*[78] ». L'univers de la classe est donc fortement marqué par la hiérarchie. Celle-ci est visible tout au long de la journée, que ce soit à la cantine, en classe ou dans la cour. « L'*homo hierarchicus* » observé par Dumont en Inde[79] pourrait être transposé dans les classes de 5ème, microsociétés fortement hiérarchisées.

La hiérarchie existante dans la classe est encore une fois visible lors de la file d'attente avant de prendre les plateaux et de passer sur les rails du self-service. Les élèves sont appelés par ordre alphabétique, classe après classe. Ainsi, l'ordre d'entrée dans la cantine est défini par l'institution. Ceci n'empêche pas les élèves de déjouer les règles en se replaçant dans la file comme ils le souhaitent.

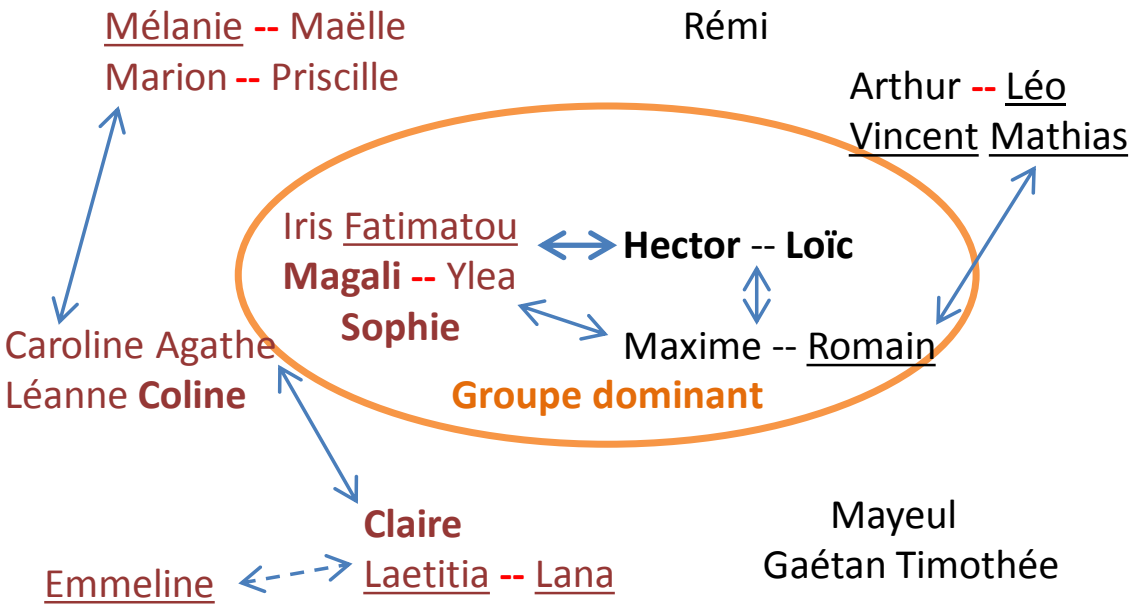
> Iris est tout devant (son nom commence par un B). Magali, Sophie et Ylea doublent tout le monde pour être devant. Romain et Maxime sont juste derrière. Puis Hector et Loïc. Romain fait un « check[80] » à Magali et Sophie. Iris ne veut pas, mais accepte finalement.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 21/10/11)

Les élèves du groupe leader n'hésitent pas à doubler tout le monde pour être les premières servies, et les autres se laissent doubler sans broncher. La domination symbolique décrite par Bourdieu est visible ici : les dominés acceptent leur sort et leur situation de dominés. La hiérarchie à l'intérieur du groupe-classe est respectée ici : le groupe leader est « au-dessus » des deux groupes de garçons. Entre ces deux groupes de garçons, le rapport hiérarchique s'inverse au cours de l'année : Hector prend de l'assurance du fait de sa popularité auprès des filles et se rapproche du groupe leader.

---

[78] *« capacités physiques »*
Ibid., p. 39.
[79] Louis Dumont, *Homo hierarchicus. Le système des castes et ses implications*, *op. cit.*
[80] Le « check » est une manière de saluer quelqu'un accompagnée d'un geste de la main des deux personnes qui se saluent : les mains s'entrechoquent.

Nous pouvons ainsi aboutir à un schéma (à deux schémas, représentant des photographies à deux moments de l'année : le début et la fin) général des cliques présentes dans la classe de 5ème C (il se trouve également en annexe, cf Annexe 1).



Légende :

↔ Interaction forte ⟷ Interaction ⟷ Interaction faible -- Amitié forte

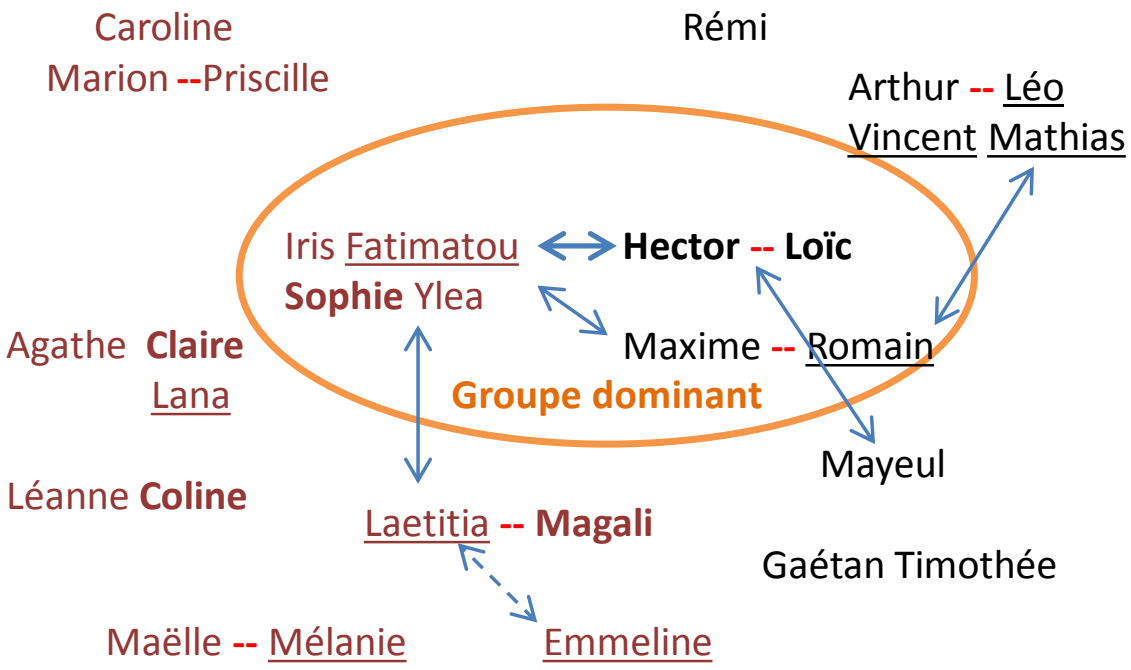
Souligné : Elève appartenant aux classes populaires[81].

En gras : Elève classé dans les six premiers au 3ème trimestre.

En violet : Elève de sexe féminin.

Figure 2 : Les groupes dans la classe de 5ème C à Renoir au début de l'année

[81] Ont été associés aux classes populaires les élèves dont les parents n'ont pas le baccalauréat ou n'ont pas fait d'études supérieures, exercent des métiers de subalternes (femme de ménage, secrétaire, plombier), dont les grands-parents exerçaient des métiers de manutention (électricien, ouvrier dans le bâtiment, ramasseur d'ordures).



Légende :

↔ Interaction forte ⟷ Interaction <--> Interaction faible -- Amitié forte

Souligné : Elève appartenant aux classes populaires[82].

En gras : Elève classé dans les six premiers au 3ème trimestre.

En violet : Elève de sexe féminin.

Figure 3 **:** Les groupes dans la classe de 5ème C à Renoir à la fin de l'année

J'ai tenté de représenter les groupes au sein des deux classes de façon concentrique, avec au centre le groupe que j'ai choisi de nommer « groupe dominant », et autour, des élèves qui gravitent, et qui sont plus ou moins en marge de la classe. Cette représentation graphique aurait pu être davantage détaillée, puisque parmi les élèves en marge, certains sont beaucoup plus respectés que d'autres, comme le groupe (en début d'année) de Coline, Léanne, Agathe et Caroline. Mais dans un souci de simplification, j'ai préféré distinguer deux ensembles : les

[82] Ont été associés aux classes populaires les élèves dont les parents n'ont pas le baccalauréat ou n'ont pas fait d'études supérieures, exercent des métiers de subalternes (femme de ménage, secrétaire, plombier), dont les grands-parents exerçaient des métiers de manutention (électricien, ouvrier dans le bâtiment, ramasseur d'ordures).

élèves dominants et les autres, beaucoup moins influents et ne cherchant pas (pour la plupart d'entre eux) à gagner en prestige.

Les informations relatives aux origines sociales des élèves permettent d'observer que les élèves de milieux populaires sont assez souvent regroupés, notamment dans deux cliques : Léo, Vincent et Mathias (avec Arthur) et Laetitia, Lana et Emmeline (avec Claire). Cependant, l'origine sociale ne paraît pas être un critère jouant dans l'appartenance au groupe dominant puisque Fatimatou et Romain en font partie. Pour ce qui est des résultats scolaires, les meilleurs élèves peuvent être amis, comme c'est le cas de Hector et Loïc, mais ils ne sont pas tous regroupés : Coline et Claire sont amies avec des jeunes filles beaucoup moins performantes scolairement (Laetitia est dernière de la classe). Pour ce qui est du genre, il apparaît clairement que les cliques ne sont pas mixtes. Les élèves de 5ème vivent « *ensemble et séparés*[83] » : ils sont dans le même groupe-classe mais ne se mélangent pas à l'intérieur de celui-ci. Néanmoins, les filles du groupe leader ont des interactions fortes avec certains garçons appartenant au groupe dominant comme Hector et Loïc, et dans une moindre mesure Romain et Maxime.

3 Les groupes informels en 5ème 4 à Malraux

À Malraux, le même type de configuration peut être observé : la classe est composée d'un groupe d'élèves dominant et autour d'eux, gravitent des élèves plus en marge.

Au début de l'année, plus exactement à ma deuxième visite, Imane me présente ses amies : « son groupe de filles ».

> Je vais vers les élèves. Imane m'interpelle : Madame ! Je vous présente mon groupe de filles. Y a elle c'est la maman du groupe (Meriem, une élève d'une autre classe), elle c'est la grand-mère. Elle (Vanessa) c'est la sage. Elle, Sanata, c'est une folle.
> Un bracelet qu'elle a se casse. Les autres me montrent leurs bracelets, elles ont toutes les mêmes, sauf Claudia. « C'est les bracelets de l'amitié ».
> Imane : Vous allez voir, à la cantine, c'est le bordel à notre table, la table des filles !
>
> (Collège Malraux, carnet d'observation, cour de récréation, 5/11/2010)

[83] Claude Zaidman, *"Ensembles et séparés", préface à l'arrangement des sexes de Erving Goffman*, Paris, La dispute, 2002.

Une clique m'est donc présentée, il s'agit d'Imane, Jennifer, Sanata, Claudia, Soraya et Médina. Vanessa fait partie de cette clique – du moins selon Imane – au début de l'année. Ce n'est plus le cas par la suite puisque Vanessa mange la plupart du temps avec Kelly, une nouvelle élève qui arrive en novembre, et moi.

Le partage de bonbons se fait au sein de ce groupe d'amies :

> Jennifer, Imane et Soraya ont des bonbons dans la bouche. C'est Soraya qui les leur a donné.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cour de récréation, 6/12/10)

Ce groupe a adopté un rituel à la cantine avec la couleur des plateaux.

> Je prends un plateau rose. Soraya le repose : « Non il est pas beau celui-là, faut prendre un gris ! »
>
> Jennifer : Si vous voulez faire partie de notre groupe, il faut prendre un plateau gris.
>
> Soraya en prend deux gris et m'en donne un.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cantine, 16/06/11)

Où se situe cette clique dans la « hiérarchie » de la classe ?

Un élément qui peut aider à le déterminer est le dispositif Phare, dont il a été question à la fin du chapitre 3. Certains élèves, les plus perturbateurs, sont sortis de la classe par les enseignants et font alors partie du dispositif Phare. Les élèves concernés par ce dispositif sont : Axel, Mamadou, Sanata, Nathan, Imane, Jérôme, Quentin, Soraya, Sami, Claudia, Moussa et Moustafa. Donc quatre élèves sur les six copines font partie du dispositif Phare et peuvent être considérées comme des éléments perturbateurs dans la classe.

Un autre indice est de savoir si ces jeunes filles ont un réseau important d'amis. Sanata notamment, connaît beaucoup de monde au collège et mange le midi avec différentes personnes. De plus, ces filles ont beaucoup d'interactions avec des garçons de la classe, notamment avec le délégué, Sami.

> Sanata sort une boisson gazeuse sans marque de son sac, orange à bulles. Loïc et Sami en boivent.
>
> Sanata : Touchez pas le goulot.
>
> Ils boivent à distance.
>
> Aurélie : C'est à toi la bouteille ? (à Sanata)
>
> Sanata : Oui, c'est interdit.
>
> Elle me dit qu'elle l'a ramenée de chez elle.

Soraya et Médina en boivent plus tard en touchant le goulot.

(Collège Malraux, carnet d'observations, EPS, 10/03/11)

Sami, le délégué, est un des éléments les plus perturbateurs de la classe. En mai, il est sorti du collège pour faire un « atelier relais[84] ». Il pratique très souvent des actes transgressifs. Par exemple en mangeant des sucettes, qui ont été interdites en cours d'année (en mars) par la direction par le biais d'un petit document venant compléter le règlement intérieur qui a été distribué à tous les élèves. Après cette interdiction, les élèves se cachent un peu plus en cassant le bâton pour en faire un bonbon.

Sami : Je sors ma sucette.

Il tire le bâton avec ses dents.

Sami : Celle-là elle marche pas. Il va demander à Soraya des ciseaux. Il commence à couper.

Soraya : T'en as pas une pour moi ?

Sami : Non j'en ai qu'une. Il plie le bâton, celui-ci casse. Il va le jeter dans la poubelle d'une dame d'entretien qui passe.

Aurélie : Elle a dit quoi ? (la dame d'entretien)

Sami : Elle a demandé si c'était un chewing-gum.

Aurélie : C'est pire.

Sami : Quoi ? Une sucette ? Parce que c'est pas autorisé ?

Aurélie : Oui.

(Collège Malraux, carnet d'observations, fin du cours d'EPS, 10/03/11)

Pendant l'une des séances de prévention contre le tabac, la sucette est utilisée à d'autres fins. Lors de cette séance, les élèves devaient réfléchir à un dialogue en utilisant différents types de résistance à la pression des pairs. Lors de cette scénette à imaginer, des jeunes cherchent à pousser l'élève à fumer et celui-ci réagit pour résister à cette pression (cf chapitre 4). Sanata et Sami ont choisi de travailler ensemble avec Jennifer. Ils me demandent de me joindre à eux. Je m'avance donc vers leur table.

Sanata coupe les bâtons de sucette.

Aurélie : Pourquoi tu fais ça ?

[84] « *Les dispositifs relais (classes et ateliers) accueillent des élèves de collège, éventuellement de lycée, entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire qui peut se traduire par des manquements graves et répétés au règlement intérieur, un absentéisme chronique non justifié, une démotivation profonde dans les apprentissages, voire une déscolarisation. Tout élève fréquentant un dispositif relais a bénéficié au préalable de toutes les mesures d'aide et de soutien prévues au collège et reste sous statut scolaire. Ces dispositifs ont su montrer, grâce à leur souplesse, leur utilité dans la lutte contre le décrochage scolaire* » http://eduscol.education.fr/pid23264/dispositifs-relais.html

Sanata : Parce qu'on a pas droit aux sucettes, donc on les coupe pour pas qu'ils les voient. En fait on a droit aux sucettes mais pas aux bâtons. Pour pas qu'on les jette par terre.

Aurélie : Oui c'est ça !

Sami : Moi je vais la manger tout de suite. Il la mange.

Aurélie : Y a un chewing-gum ?

Sami : Oui.

Sanata : On a pas droit aux chewing-gums.

Un peu plus tard : Sami et Sanata font semblant de fumer avec un bâton de sucette.

Jennifer écrit (elle essaie de travailler toute seule puisque ses deux coéquipiers sont occupés à autre chose).

Sami : Eh Mme Patais elle fait de la prévention mais elle fume.

Moi : Ah ouais ?

Sami : Je crois oui.

Sanata : Mme Chappes elle fume ! Et elle nous parle des cigarettes.

(Collège Malraux, carnet d'observations, cours d'anglais / prévention du tabac, 3/03/11)

Une séance d'éducation à la santé, menée par l'infirmière (Mme Patais) est détournée par les élèves les plus perturbateurs. Bien loin d'être sensibles aux messages véhiculés par la séance, les deux préadolescents utilisent les bâtons de sucettes coupés pour en faire des cigarettes factices, montrant leur distance par rapport pour aux objectifs de la séance. Pour se justifier, ils m'expliquent que l'infirmière et la professeure de SVT, porteuses de ces messages anti-tabac, sont des fumeuses. Leur parole est donc discréditée puisqu'elles-mêmes ne la mettent pas en pratique. Les deux élèves, non sans ironie, montrent ainsi l'absurdité de la séance qu'ils réprouvent en mettant en scène leur opposition au message diffusé. La séance ne porte donc pas ses fruits pour ces deux élèves qui détournent celle-ci pour répondre à des perspectives de mise en valeur et de démarcation par rapport aux autres en jouant aux rebelles.

Sami aime bien également se faire remarquer en cours et apparaître comme un rebelle. Un moyen utilisé (par lui et par d'autres) est d'afficher ses préférences pour des aliments type fast-food, ce qui lui permet, du fait du décalage que cela crée avec l'académisme du cours, de montrer son opposition à l'ordre scolaire et de se révéler comme un rebelle anticonformiste. Par exemple, lors d'un cours d'anglais, dont l'objet est la correction d'un devoir surveillé d'anglais. Sami est très agité. L'enseignante, Mme Stanley, pose des questions aux élèves sur leurs pratiques alimentaires, sans doute en partie du fait de ma présence.

Mme Stanley : Je voulais savoir ce que vous mangez au petit déjeuner.
Sami : Du coca. Coca et hamburger. Un milk shake.

(Colllège Malraux, carnet d'observations, cours d'anglais, 16/06/11)

Sami donne une réponse qui va à l'encontre des attentes de l'enseignante, puisqu'il est question du petit déjeuner et qu'il cite un menu de déjeuner ou de dîner. Il ne répond pas à la question posée puisqu'il paraît fort peu probable que cet élève consomme ces aliments le matin, que l'on trouve principalement à Mac Donald's. Son but est de pouvoir exprimer son goût pour un menu type McDo, pour montrer à ses pairs qu'il refuse de respecter les règles scolaires, ce qui lui permet de gagner en popularité au sein du groupe-classe.

Sami connaît énormément de monde au collège. Il est même proche de certains surveillants. Il affiche une attitude désinvolte avec eux. Il les interpelle et montre à ses pairs qu'il n'est pas intimidé par eux, bien au contraire, il en est proche, au point de pouvoir leur demander ce qu'il veut, et que ceux-ci s'exécutent.

Sami : Elodie ! Je peux avoir de la sauce ?
Elodie : Non !
Sami : Allez s'il-te-plaît, c'est dégueu comme ça, il faut de la sauce.
Elodie : Je vais pas faire le service.
Sami : Non mais j'y vais moi.
Elodie : Non.
Djead lui apporte des tomates.
Sami : Non mais c'est pas ça que je voulais, c'est de la sauce.
Djead : Attends y a deux minutes tu as demandé des tomates !
Il les prend.

(Collège Malraux, carnet d'observations, cantine, 01/02/11)

Sami montre ici son absence de gêne avec des adultes ayant des origines sociales proches des élèves (les surveillants sont pour la plupart issus des cités autour du collège) : il n'a pas peur des grands, ce qui lui donne une certaine prestance auprès de ses pairs. Cette relation particulière « *entre l'élève adolescent et le surveillant* » peut constituer « *la ressource d'une stratégie de distinction des autres élèves*[85] ».

Sanata se fait exclure définitivement du collège en fin d'année (en juin). Elle aussi est une élève difficile et en opposition à l'institution scolaire. D'ailleurs elle le dit elle-même : « Moi je suis contre la politique, contre l'état, contre l'école, contre la cantine. Je suis contre le

[85] Jean-Paul Payet, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, *op. cit.*, p. 82.

système » (Collège Malraux, carnet d'observations, cantine, 7/12/10). Elle est très proche de Sami. Sami, de son côté, a un groupe d'amis garçons dans la classe. Il s'agit de Moussa, Hakim, Moustafa, Quentin, Mamadou et Amar. Ces garçons mangent très souvent ensemble à midi. Quatre d'entre eux font partie du dispositif Phare.

Des élèves apparaissent au contraire comme clairement en marge. Ils sont souvent seuls et rejetés par les autres ou « utilisés », comme c'est le cas de Lana ou d'Emmeline à Renoir : les élèves dominants leur prennent les aliments qu'ils possèdent (bonbons, pain à la cantine).

La question que l'on peut alors se poser est : pourquoi ces élèves continuent-ils d'apporter des paquets de bonbons ? Il y a peut-être deux réponses à cela. Ce sont parfois des élèves qui ont un peu plus de moyens – comme c'est le cas de Martial (dont il va être question en infra) – ou à qui les parents donnent des aliments à emporter – des boissons, comme pour Lana – et deuxièmement, peut-être cette place de « distributeur » leur convient-elle dans un certain sens, puisque de leur point de vue, elle leur confère une certaine valeur. Pour un instant, ils intéressent les membres du groupe dominant, ils sont en interaction avec eux. Cependant, certains, comme Lana, souffrent de ce dépouillement et cherchent à l'éviter. Martial[86] a l'air d'y trouver son compte.

> Martial : Euh tu sais que j'ai des bonbons beaucoup dans mon cartable, des gâteaux et tout ?
> Sa mère : Non, tu n'as pas.
> Martial : Si parce qu'à chaque fois tu me donnes 2 € pour que j'achète. Et à chaque fois j'achète, ensuite je partage tout et en fait y a tous mes potes qui mangent, moi je bouffe rien du tout. Tu sais c'est agression, racket, carrément.
>
> (Collège Malraux, entretien, Martial, 24/01/11)

Martial considère les quémandeurs comme ses « potes » mais il associe ce comportement avec lucidité à une « agression » ou un « racket ». Ainsi, son discours est ambivalent : ce sont ses amis qui mangent ses bonbons, mais il s'agit d'une agression. On voit ici toute la tension de cette activité d'achat et de distribution : d'un côté, Martial apprécie être le centre de l'attention et cette impression d'avoir « des potes », de l'autre, le préadolescent subit la violence des pilleurs et leur domination. La violence de cette forme de don fait écho au potlatch étudié par Mauss et à sa valeur agonistique, liée à de forts rapports de domination : « *on assiste à une lutte des nobles pour assurer entre eux une hiérarchie dont ultérieurement*

[86] Martial est né en Pologne : sa mère, polonaise, ne parle pas français complètement couramment et celui-ci lui parle dans un français simplifié pour qu'elle comprenne bien.

profite leur clan[87] ». En s'attaquant aux plus faibles, les élèves dominants qui parviennent à obtenir des bonbons assoient leur supériorité par rapport à d'autres élèves dominants qui n'arrivent pas à prendre des bonbons aux autres.

Ses ravisseurs de bonbons peuvent adopter des techniques assez violentes pour lui en demander.

> Médina s'approche de Martial : Donne une sucette.
> Soraya et Moussa forment un attroupement autour de Martial. « Donne tes bonbons. »
> Martial en donne une à Soraya.
> Moussa : Eh Martial pourquoi tu m'en as pas donné ?
> Martial répond quelque chose.
> Moussa : Casses-toi mon gars.
> Médina prend la sucette de Soraya.
> Soraya : Rends la moi !
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, dans le couloir, 11/01/11)

> Martial a des bonbons dans son sac. Les filles (Jennifer, Soraya,..) essaient de lui en prendre de façon assez violente, en le plaquant contre le mur.
> Jennifer en a eu trois. Elle y retourne, mais Martial ne veut plus en donner.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, dans le couloir, 13/01/11)

Se pose encore une fois la question du rôle de l'observateur, qui ne réagit pas à de telles scènes pour rester dans son statut d'ethnographe, au risque de faire face des problèmes éthiques : jusqu'à quel point ne doit-on pas intervenir ? Ces scènes révèlent toute la brutalité de ce pillage de bonbons. Il ne s'agit plus d'un don / contre-don réservé à son cercle d'amis mais bien d'une domination puissante de certains élèves sur d'autres qui leur donne le droit de prendre possession des biens appartenant à ces élèves dominés.

D'autres élèves, très intimidés par les membres du groupe dominant, n'osent même pas manger à table avec eux, même si je leur propose. C'est le cas de Kelly, une élève arrivée en cours d'année.

> Je m'assois à la table de Jennifer et Soraya. Je fais signe à Kelly de me rejoindre. Elle fait non de la tête, mais vient finalement.
> Aurélie : Alors vous avez compris quelque chose ?
> Jennifer : Oui. Elle est bonne la sauce. Kelly tu me passes du pain ?

[87] Marcel Mauss, *Essai sur le don, op. cit.,* p. 73.

Kelly coupe son pain et lui donne.

(Collège Malraux, carnet d'observations, cantine, 30/11/10)

Kelly est une élève très timide et très souvent stigmatisée par les filles bien intégrées dans la classe, dont font partie Jennifer et Soraya. La timidité est un obstacle à l'intégration, ce que note Lepoutre le montre bien : « *dans l'argot de la rue, le timide est parfois tout simplement désigné par le terme "exclu"*[88] ». Ces filles lui prennent ses bracelets, lui font porter leurs sacs, au point qu'une autre élève s'insurge de la situation : « T'es pas son chien à Jennifer, Kelly ! » (Collège Malraux, 07/01/11). Kelly est donc en situation de dominée, au sens fort du terme, dans sa classe. Il lui est par conséquent très difficile de manger à la table de Jennifer et Soraya, même si l'enquêtrice, avec qui elle s'entend bien, l'y invite. Les élèves comme Kelly sont régulièrement « utilisés » par les fortes têtes de la classe qui n'hésitent pas, par exemple, à leur demander des aliments se trouvant sur leurs plateaux. La hiérarchie sociale au sein de la classe est si puissante que certains élèves en marge sont intimidés par les élèves plus populaires au point de ne pas oser manger avec eux. Cette crainte de ne pas pouvoir s'intégrer auprès des élèves les plus appréciés participe et renforce le processus d'exclusion, poussant les élèves déjà en marge à se tenir d'autant plus à l'écart. « *L'impopularité apparaît donc comme un des signes les plus significatifs d'une incompétence sociale*[89] ».

Mais parfois, les élèves dominés ne se laissent pas faire. Ils gardent leur dignité en ne cédant pas à toutes les demandes de leurs camarades.

Moussa : Gaby, tu me donnes ton pain ?
Gaby lui donne.
Moussa : Gaby tu me donnes ton yaourt ?
Moustafa : Tu me donnes ta pomme ?
Gaby ne donne rien d'autre.

(Collège Malraux, carnet d'observations, cantine, 8/02/11)

Les élèves en marge vivent donc la cantine comme un moment très difficile. Si bien que certains élèves nouvellement exclus songent à se désinscrire de la cantine et devenir externes pour éviter ce moment douloureux (comme c'est le cas de Laetitia à Renoir).

À Malraux, la plupart des élèves dociles envers l'institution scolaire (comme le sont Julie ou Vanessa) sont souvent les plus timides et en marge. Julie est obsédée par les notes, par

[88] David Lepoutre, *Coeur de banlieue*, *op. cit.,* p. 168.
[89] Daniel Gayet, *Ecole et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, *op. cit.,* p. 205.

exemple il est arrivé qu'elle s'inquiète en cours d'EPS et répète plusieurs fois : « On n'a pas travaillé on va avoir 0. » (Collège Malraux, carnet d'observations, EPS, 6/12/10)

Les élèves les plus déviants sont pour une grande part les fortes têtes, bien intégrés dans la classe. Néanmoins, il y a des exceptions : certains élèves perturbateurs peuvent être en marge et certains élèves « sages » peuvent faire partie du groupe dominant. Les mêmes comportements peuvent être perçus différemment selon la personne agissant. Un élève en marge qui perturbe peut être rabroué par les autres, alors qu'un élève bien intégré qui transgresse les règles est bien accueilli par le groupe. Ce sont très souvent les membres du groupe dominant qui réagissent aux diverses interventions de leurs camarades.

> Plusieurs élèves accusent Martial : Eh Martial ! Martial !
> Imane : Il lance des bouts de pierre !
> Jennifer : On a rien fait il nous lance.
> Jennifer : Madame, Martial il lance une gomme !
> Mme Jalais: Arrêtez là !
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de français, 13/12/10)

Quand un élève en marge s'amuse à transgresser les règles, la délation est permise, alors qu'entre membres du groupe dominant, celle-ci est interdite, comme l'observe également Willis : « *Il y a un tabou universel qui traverse les groupes informels, interdisant de transmettre des informations compromettantes sur d'autres à ceux qui détiennent le pouvoir formel*[90] ». Les groupes informels sont pour Willis les groupes des « gars », que l'on pourrait comparer aux groupes dominants des deux collèges. Jérôme agace beaucoup les autres élèves parce qu'il perturbe souvent le cours et ses agissements ne sont pas bien perçus.

> Jérôme : Eh Madame y a beaucoup d'absents, vous avez fait l'appel ?
> Sanata: Jérôme il s'affiche là !
> Jérôme : Staiv[91].
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de français, 18/01/11)

Il est très souvent dénoncé par les autres élèves (même si ce n'est pas forcément lui le responsable).

[90] Paul Willis, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, *op. cit.*, p. 43.
[91] Mot de verlan qui signifie « c'est ta vie » ou, comme me l'a dit un élève : « on s'en fout de ta life » (Collège Malraux, carnet d'observations, cantine, 13/12/10).

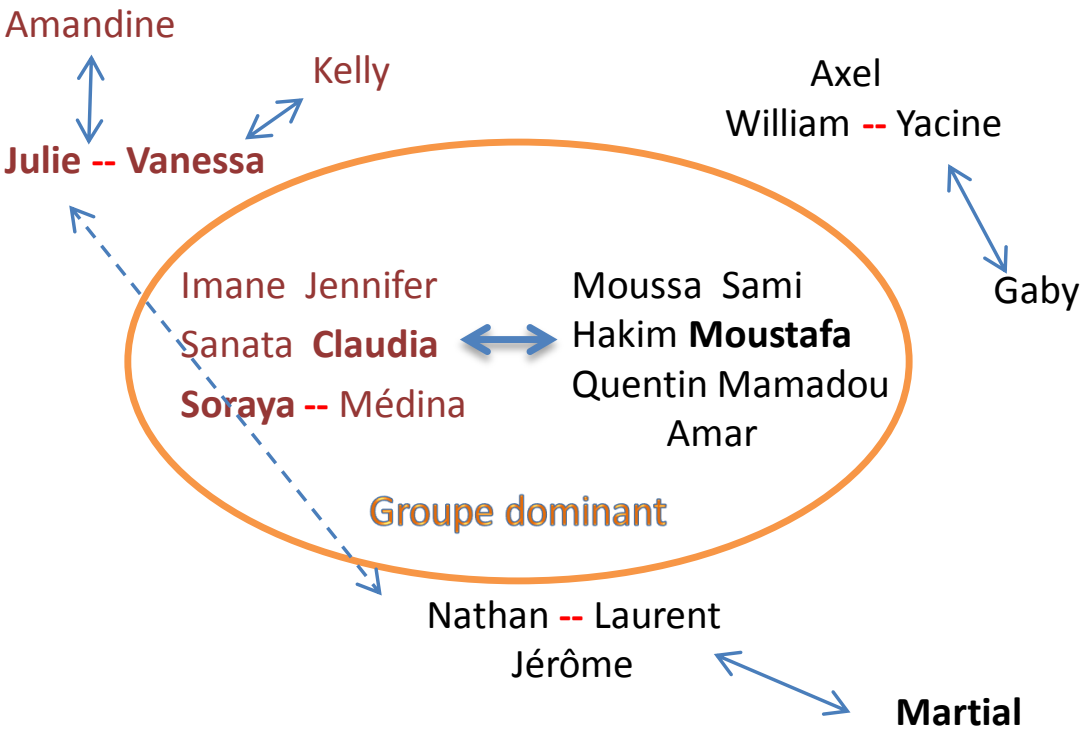
Moussa : Madame, Jérôme il a jeté plein de papiers par terre (il me semble que c'est Moussa en fait).

Mme Jalais : Oui je sais je vais les ramasser.

Imane voit les papiers : Han ! Il a même mangé une sucette.

(Collège Malraux, carnet d'observations, cours de français, 8/02/11)

Ainsi, l'on voit une fois encore se dessiner différents groupes informels, dominants ou en marge. Voici le schéma que j'ai pu esquisser :



Légende :

↔ Interaction forte ⟷ Interaction ⟷ Interaction faible -- Amitié forte

En gras : Elève classé dans les six premiers au 3ème trimestre.

En violet : Elèves de sexe féminin.

Figure 4 : Les groupes dans la classe de 5ème 4 à Malraux

La séparation des sexes apparaît clairement à Malraux également : les groupes informels sont non mixtes. Encore une fois, le groupe dominant des filles a de fortes interactions avec le groupe dominant des garçons. Par contre, dans cette classe, aucun de ces deux groupes n'a d'ascendant sur l'autre. Les élèves les plus performants scolairement nouent parfois des amitiés fortes, comme c'est le cas de Julie et Vanessa, ou sont disséminés parmi les élèves dominants (Moustafa, Claudia et Soraya) ou en marge (Martial). Un paramètre qui paraît assez déterminant dans la formation des groupes informels à Malraux est l'origine ethnique des élèves. Nathan, Laurent et Jérôme sont tous les trois d'origine française. Axel et William sont d'origine asiatique, mais Yacine est d'origine algérienne. Les filles dominantes sont toutes originaires d'Afrique, du Nord ou Centrale : Imane, Jennifer, Claudia, Soraya et Médina sont originaires du Maghreb et Sanata vient du Mali. Du côté des garçons dominants, on retrouve cette forte prédominance de l'Afrique : Hakim, Amar et Sami proviennent du Maghreb ; Mamadou, Moustafa et Moussa sont originaires d'Afrique centrale. Il n'y a que Quentin, dans ce groupe, qui est d'origine française.

En conclusion, les observations montrent que l'alimentation joue un rôle essentiel dans l'intégration des préadolescents au groupe de pairs. À la fois par l'adoption de comportements transgressifs qui permettent de se démarquer des autres ou par le partage d'aliments permettant de renforcer des liens d'amitié. L'aliment, qu'il soit physique et donc directement mangeable ou abstrait – par le biais du discours – crée du lien, le détruit, permet d'assoir sa domination ou/et rend plus populaire et donc plus intégré. Les groupes informels qui se dessinent au sein des deux classes montrent à quel point le genre est un élément déterminant à cet âge de la vie dans la formation des groupes d'ami(e)s. L'origine sociale peut influencer la construction d'une amitié forte entre deux élèves (comme Lana et Laetitia) mais elle n'est pas déterminante pour appartenir au groupe dominant. L'origine ethnique joue dans la formation des groupes à Malraux : les élèves appartenant au groupe dominant proviennent essentiellement d'Afrique (Maghreb et Afrique Centrale). Est-ce que cette origine géographique est valorisée en milieu populaire ? Le halal et la culture musulmane sont fortement revendiqués par certains adolescents, certains auteurs parlent de « *halal attitude*[92] »,

[92] Anne-Marie Brisebarre, « Alimentation halal et restauration collective: quelques réflexions »,in Kanafi-Zahar Aïda, Mathieu Séverine and Nizard Sophie (dir.), *A croire et à manger. Religions et alimentation*, Paris, L'Harmattan, 2007.

le halal représente un « *marqueur identitaire*[93] » fort : être musulman apparaît comme un facteur positif pour être intégré au groupe de pairs en milieu populaire.

Ce chapitre montre donc bien à quel point l'alimentation peut être un moyen au service de l'intégration au groupe de pairs. Le chapitre suivant permet de montrer que le projet alimentation, produisant un discours sur l'alimentation, peut être lui aussi utilisé dans des perspectives d'intégration au groupe de pairs, mais pas seulement : il peut permettre de se faire apprécier des adultes du collège.

[93] Julie Lioré et Christine Rodier, « Les adolescents musulmans et le halal »,in Diasio Nicoletta, Hubert Annie and Pardo Véronique (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les cahiers de l'Ocha n°14, 2009.

CHAPITRE 6
Réinterpréter le « projet alimentation » dans des perspectives différentes selon les situations

L'individu […] n'intériorise pas le monde, il se l'approprie, dans sa logique de sujet - ce qui est fort différent[1].

Les messages diffusés lors du projet alimentation sont réappropriés par les préadolescents de différentes manières et réutilisés dans leurs discours ou leurs comportements lorsqu'ils sont auprès de leurs pairs ou des adultes de l'établissement. Nous allons montrer que les adolescents instrumentalisent les normes alimentaires de façon complètement différente selon qu'ils ont affaire à leurs pairs ou à des adultes du collège, car les perspectives divergent. Dans un cas, les élèves cherchent à se faire apprécier des professeurs, en trouvant les bonnes réponses. Dans l'autre, il s'agit de se faire bien voir de ses camarades, d'apparaître comme un rebelle, défiant les règles établies, les normes. Dans les deux collèges observés, les attitudes des élèves envers le projet alimentation diffèrent grandement. Cependant, à Renoir comme à Malraux, perturber un cours et en détourner les objectifs pour amuser la galerie est un moyen utilisé par un certain nombre d'élèves pour gagner en prestige. Ainsi, les séances du projet alimentation ont pu être tournées en dérision, plus ou moins selon la matière lors de laquelle a lieu la séance. Le projet alimentation devient un instrument au service de l'intégration au groupe de pairs. Ainsi, au lieu de transformer ces préadolescents en *homo medicus* responsables de leurs choix de santé, le projet prend un autre sens pour eux dans le contexte du collège et de la classe à laquelle ils appartiennent. En mettant en place un projet d'éducation alimentaire dans le contexte scolaire, ses promoteurs semblent laisser de côté les enjeux de taille que recèle ce contexte pour les préadolescents, venant court-circuiter les objectifs d'un tel projet. Pour ce qui est des interactions avec les adultes, celles-ci peuvent laisser croire à une construction de préadolescents acteurs de leur choix de santé, mais l'on peut se demander si cette construction n'est pas feinte, et n'est donc pas seulement superficielle.

[1] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*, p. 38.

Le projet alimentation se déroule dans la classe, il est pris en charge par l'équipe enseignante. Ainsi, pour comprendre la façon dont il est reçu, puis réinterprété par les élèves, il est nécessaire de s'arrêter sur leur rapport à l'institution scolaire et aux savoirs qu'elle dispense. Ce qui nous importe, c'est de comprendre le sens que les élèves attribuent au projet alimentation, de la même manière que Charlot, Bautier et Rochex s'interrogent « *sur le sens que l'école et le savoir présentent pour lui*[2] ». Quel sens cela a-t-il pour ces élèves de s'intéresser au projet alimentation, de s'y impliquer, de le retenir, d'en parler (chez eux ou au collège) ou même de l'appliquer ? La façon dont le projet est reçu apparaît très fortement liée au contexte de la séance ou, plus globalement, au contexte de la classe et à l'image du projet dans celle-ci. Enfin, nous nous intéresserons aux différentes manières dont le projet est utilisé par les préadolescents, à des fins diverses dépendant des situations dans lesquelles ils se trouvent et des enjeux propres à ces situations.

1 Rapport des élèves à l'école

L'école n'est pas seulement un lieu où se jouent des interactions entre pairs, elle est aussi un lieu d'apprentissage de savoirs scolaires et non scolaires et un lieu d'évaluation des élèves par les enseignants[3]. Les élèves passent le plus clair de leur journée scolaire assis dans une salle de classe dans laquelle est dispensé un enseignement. Quel rapport entretiennent-ils avec l'institution scolaire ? Ce rapport est-il lié à leurs résultats scolaires ? Autant de questions auxquelles répond cette sous-partie. Nous verrons que le rapport des élèves à l'école est très différent dans les deux collèges observés, ce qui alimente la thèse de l' « *effet public* » et de l' « *effet établissement*[4] » sur les inégalités scolaires.

1.1 Comportement des élèves en cours

Les élèves des deux classes observées ont un comportement en classe très variable selon la matière et l'enseignant. De façon globale, les élèves de Malraux sont beaucoup plus chahuteurs que les élèves de Renoir. Cela provient en partie du rapport à l'école de ces deux

[2] Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, *op. cit.*, p. 21.
[3] Anne Barrère, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003b.
[4] Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, *op. cit.*

groupes d'élèves qui n'est pas du tout le même : « *pour la plupart des élèves des quartiers populaires, le collège apparaît comme une "frontière culturelle"* »[5].

À Malraux, la matière ne semble pas intervenir dans l'attention que portent les élèves au cours. En effet, l'un des cours les plus chahutés est le cours de français, bien que cette discipline fasse partie des matières considérées comme principales, par exemple pour le passage dans la classe suivante (de plus, le français fait partie des matières évaluées au Brevet des collèges). Le cours de français (que nous avons déjà évoqué, à propos de l'enseignante remplaçante) est tellement perturbé que la professeure n'arrive pas à avancer dans le programme, et quand bien même elle essaie de faire cours, la plupart des élèves ne prennent pas de notes. Cette enseignante rencontre des difficultés pour évaluer les élèves, puisqu'ils refusent d'effectuer les devoirs sur table. Quand elle fait un contrôle, un brouhaha s'installe et la plupart des élèves n'écrivent pas un mot. Ainsi, la perturbation causée par les élèves les met dans une position délicate quant à l'apprentissage de la matière concernée : ils vont arriver en 4ème avec un handicap important en français, mais cela ne semble pas les gêner. A l'inverse, c'est le cours de technologie qui fait l'objet de la meilleure écoute et discipline des élèves. Ces observations rejoignent les conclusions de Grignon au sujet de l' « *esprit technique* » des élèves des collèges d'enseignement technique[6]. Un tel chahut dans une matière « importante » – comme le français, ou même les mathématiques – n'a pas été observé à Renoir. Les cours chahutés étaient les cours de technologie, de musique et d'arts plastiques. Les élèves ont donc l'air de faire la distinction entre des matières principales et des matières secondaires, ne nécessitant pas la même attention que les premières.

L'on peut essayer de chercher à comprendre pourquoi tel enseignant est chahuté et pas tel autre. Il est apparu dans les deux collèges que le fait d'arriver en cours d'année pour remplacer un professeur n'est pas de bon augure pour l'enseignant. En effet, la professeure de français dont il a été question dans le paragraphe précédent est arrivée en novembre pour un remplacement de congé maternité. Les élèves étaient attachés à leur enseignante de français, qui était leur professeure principale et me disent plusieurs fois dans l'année la regretter. Il est même arrivé qu'une élève le dise en cours de français « Claudia : Mme Barlo elle était mieux ». Quand un remplaçant arrive, les élèves le testent. J'ai assisté au premier cours de M.

[5] MarieVan Duru-Bellat et Agnès Zanten, *Sociologie de l'école, 3e édition*, Paris, Armand Colin, 2011 (1ère édition: 1999), p. 180.
[6] Claude Grignon, *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Editions de Minuit, 1971.

Caco, professeur de physique-chimie, arrivé en février pour remplacer l'enseignant en congé sabbatique pour 6 mois.

> Je me présente je m'appelle M. Caco.
> Imane : Coca !
> Les autres rigolent.
> M. Caco : Qu'est-ce qu'il y a ?
> Sanata : Elle a dit coca !
> M. Caco : Bon c'est très drôle, on continue. Si vous parlez je vais vous punir. Mon but c'est qu'on fasse de la physique chimie.
> Sanata éclate de rire.
> M. Caco : Mademoiselle, pourquoi vous riez ? Bon vous en êtes où ?
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de physique-chimie, 1/02/11)

Cet enseignant, à force de batailler, arrive au cours de l'année à obtenir une classe assez calme. Ces enseignants remplaçants sont souvent jeunes et donc peu expérimentés : ils se retrouvent donc parfois dans une situation très difficile, c'est le cas de Mme Jalais, professeure de français, dont il vient d'être question. Ses cours se passent dans l'anarchie la plus totale. L'enseignante se débat pour maintenir un degré limité de chahut. Voici le début d'un cours de français.

> L'entrée en classe est très bruyante. Un surveillant rentre et fait sortir deux élèves : Sami et Sanata.
> Il attend le silence pour partir.
> Mme Jalais : Vous allez me rendre les livres.
> Soraya : Mais Madame on les a pas !
> Mme Jalais : Vous sortez vos agendas vous marquez ce qui est écrit au tableau.
> Imane : Non non non, Madame.
> Mme Jalais : Tu sors sinon ! Imane tu ranges tes affaires et tu sors.
> Moussa : Je peux l'accompagner y a pas le délégué ?
> Soraya : Madame je peux l'accompagner, je suis suppléante.
> Un élève lance « Djaffar[7] ! »
> Jérôme : C'est qui Djaffar ?
> Un élève : Staiv !
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de français, 4/03/11)

L'intervention d'un surveillant en classe est un signe d'échec pour l'enseignant : cela

[7] Il s'agit du prénom du père de Sami, d'après certains élèves.

signifie qu'il n'arrive pas à gérer sa classe seul.

Le cours de musique est lui aussi le lieu de tous les déchaînements. L'enseignante est une contractuelle, étudiante en doctorat de musicologie. Elle n'a donc aucune formation de pédagogie ou de discipline pour pouvoir s'adapter à un public de collégiens. Ainsi elle n'arrive pas du tout à maintenir le calme (et n'essaie pas vraiment), comme me dit une élève, elle ne fait « que sourire » :

> Vanessa : La prof de musique elle sourit tout le temps, elle dit taisez-vous en souriant. Tout le monde discute. J'ai rien compris à l'interro. Y avait trop de bruit.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cour de récréation, 7/02/11)

Et les choses vont très loin : lors d'un cours un élève (Axel) se lève et tente d'étrangler un autre élève (Sami) sans que l'enseignante parvienne à réagir, ce sont des élèves qui interviennent pour les séparer. Les élèves crient, le cours est arrêté et l'enseignante part chercher les CPE (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de musique, 4/02/11). Il s'agit bien ici d'un incident, tel que l'a défini Barrère : c'est un fait « *fait circonscrit et perturbateur, décrit comme imprévisible […]. Il suspend le cours de la classe et fait passer au deuxième plan les objectifs pédagogiques*[8] ». De nombreux autres incidents ont eu lieu dans la classe du collège Malraux : des « *incidents entre élèves* » comme celui-ci, de « *l'élève contre l'enseignant* » ou des « *incidents à la porte* », par exemple lorsqu'Imane refuse de sortir alors que Mme Jalais le lui demande.

> Mme Jalais : Imane prends tes affaires tu t'en vas.
>
> Imane : Madame s'il-vous-plaît !
>
> Mme Jalais : C'est non Imane.
>
> Imane : William vous lui avez laissé une chance ! Madame s'il vous plait ! J'ai rien fait. Mettez-moi au fond de la classe. S'il-vous-plaît !
>
> Mme Jaquet : Tu t'enfonces Inès.
>
> Imane : Madame j'étais en train d'expliquer un truc.
>
> Elle prend sa tête dans ses mains et ne bouge pas.
>
> Imane a mis 15 min à sortir de la classe. Elle fait beaucoup de bruit en quittant son bureau.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de français, 7/12/2010)

Dans cette classe – et dans l'ensemble de l'enseignement secondaire, d'après Barrère – on

[8] Anne Barrère, « Un nouvel âge du désordre scolaire: les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, vol. 26, N° 1, 2002, p. 4.

est au-delà du « *chahut anomique*[9] », défini par Jacques Testanière, bien qu'il soit présent également. Cette forme de chahut « *apparaît comme un désordre généralisé : il n'y a plus de meneur de jeu, ni de plan ; les professeurs sont chahutés indistinctement ; les chahuts interviennent à n'importe quel moment de la journée ou de l'année*[10] ». La classe de 5ème 4 a d'ailleurs été repérée comme une classe très difficile du point de vue de la discipline puisqu'elle fait partie du dispositif Phare.

À Renoir, le niveau de chahut de la 5ème C est beaucoup plus modéré. Dans les matières principales (français, mathématiques, anglais, histoire-géographie, SVT, physique-chimie), la classe est concentrée et calme. Les enseignants peuvent boucler l'ensemble du programme sans problème. Par contre, les cours de technologie, arts plastiques et musique se passent moins bien. Les enseignants de ces matières ne sont pas appréciés des élèves :

> Arthur : Mme Babilo [professeure d'arts plastiques] elle a aucun respect envers les élèves, c'est pareil que M. Laitre [professeur de musique], M Laitre, par rapport à ce qu'il dit il se fait pas respecter etc, donc y a des moments où c'est un peu… Voilà quoi c'est…
>
> (Collège Renoir, entretien, 9/05/12)

> Léo : Oui mais dans la classe de M. Laitre, personne ne le respecte, mais aussi les cours de M. Laitre… Il nous écrit quelque chose qu'on doit écrire, ensuite il fait rien. Et encore s'il nous expliquait la leçon, encore mais… Mais non, il fait juste écrire.
>
> (Collège Renoir, entretien, 3/05/12)

> Aurélie : Y en a que t'aimes pas du tout ou…
> Agathe : Oui (rire). Fin… Qui j'aime pas du tout… M. Teng [professeur de technologie]… Je l'aime pas trop !
>
> (Collège Renoir, entretien, 24/05/12)

La professeure de SVT, Mme Villier, est la professeure principale. En cours d'année, elle trouve que la classe évolue négativement et rapporte que plusieurs enseignants se plaignent de la mauvaise ambiance de la classe et de comportements perturbateurs de certains élèves (des élèves du groupe dominant). Dans cette classe, j'observe moi aussi que la situation se dégrade au cours de l'année et je retrouve une ambiance lors de certains cours (notamment le cours de musique) qui ressemble à celle du collège Malraux. Lors d'un cours de musique, les élèves décident de ne pas sortir de la salle quand la sonnerie retentit. Personne ne se lève pendant

[9] Jacques Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, 1967.
[10] MarieVan Duru-Bellat et Agnès Zanten, *Sociologie de l'école, 3e édition, op. cit.,* p. 194.

plusieurs minutes, alors que l'enseignant s'égosille pour faire sortir les élèves. Finalement, Timothée se lève et sort. Mme Mlari (qui a cours avec eux l'heure suivante) arrive et tous les élèves sortent (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de musique, 26/03/12). *« Le chahut marque les temps forts de la vie collective, il exprime et renforce l'intégration du groupe scolaire en lui donnant conscience de son unité*[11] ». Cet événement soude la classe puisque tout le monde y participe, sans distinction de hiérarchie. La classe se retrouve unie contre le professeur, que personne n'apprécie. Le chahut permet donc de renforcer la cohésion du groupe-classe. Le chahut en cours de musique est parfois très organisé : de petits jeux se construisent, un élève crie un nom d'animal comme « autruche » et tous les élèves font le même mouvement (pour « autruche », il s'agit de baisser la tête sous la table). Les meneurs de jeu ne sont pas toujours les mêmes mais appartiennent le plus souvent au groupe dominant. Presque tous les élèves suivent sauf les plus sérieux (qui sont surtout des filles, comme Maëlle ou Coline). Ce sont les filles du groupe leader qui sont les plus perturbatrices (notamment Iris et Fatimatou). Par exemple, Iris n'hésite pas à se lever et à marcher dans la classe, ou Fatimatou à refuser de jeter son chewing-gum (cf chapitre 5) : ces événements constituent eux-aussi des incidents, tels que les décrit Barrère.

Ainsi, les cours chahutés ne sont pas les mêmes dans les deux collèges : à Malraux, la matière ne joue pas dans le fait que le cours soit chahuté ou non, alors qu'à Renoir, ce sont les matières secondaires qui sont perturbées par les élèves. Les élèves de Renoir ont conscience d'une hiérarchie dans l'importance des matières pour leur carrière scolaire, conscience qu'ont moins la plupart des élèves de Malraux.

1.2 Que pensent les élèves de l'école ?

Nous allons voir dans cette partie que la perception qu'ont les préadolescents de l'école, notamment des cours (donc du rôle premier de l'école, inculquer un savoir) dépend fortement des résultats scolaires de l'élève.

En entretien avec les élèves de Renoir, j'ai posé la question de savoir si l'élève aime les cours, question que j'ai par la suite transformée en « aimes-tu aller en cours ? ». On peut distinguer trois catégories d'élèves. Une partie des élèves répond « oui » sans hésiter, une

[11] Jacques Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *op. cit.*, p. 21.

partie répond « ça dépend » et une partie répond « non ». L'on peut remarquer que cette échelle suit d'assez près l'échelle des notes. Dans l'ensemble, la plupart des élèves citent la technologie comme une matière qu'ils n'aiment pas. Il y a un consensus autour de l'enseignant M. Teng : il n'est pas apprécié par les élèves.

Voici un tableau des notes et du rapport à l'école :

Prénom	Moyenne	Maëlle	14,13
Claire	17,79	Timothée	14,08
Coline	17,63	Arthur	13,73
Hector	16,96	Mélanie	13
Sophie	16,55	Rémi	12,75
Magali	16,33	Caroline	12,67
Loïc	16,17	Vincent	12,41
Mayeul	16,08	Maxime	12,23
Priscille	15,29	Emmeline	11,79
Agathe	15,13	Lana	11,36
Marion	14,75	Laetitia	11,32
Léanne	14,75	Mathias	10,45
Iris	14,45	Léo	10,36
Gaétan	14,41	Fatimatou	9,59
Ylea	14,33	Romain	8,64

Légende :
En vert : avis positif
En bleu : avis mitigé
En rouge : avis négatif
En noir : non interrogé

Tableau 5 : Moyennes des élèves de la 5ème C de Renoir au 2ème trimestre

Avis positif sur l'école

Les personnes qui répondent un oui franc et clair sont Agathe, Caroline, Coline, Hector, Léanne, Timothée, Loïc, Marion, Claire et Rémi (10 élèves sur 23). Ils se situent pour la plupart dans la première moitié de la classe concernant leur moyenne au 2ème trimestre. Beaucoup d'entre eux répondent qu'ils apprécient les cours sauf une ou deux matières, ils citent souvent la technologie, les arts plastiques ou la musique. Ce sont des élèves qui ont intégré le discours scolaire et qui sont entrés dans le moule : les matières qu'ils rejettent sont les matières dites « secondaires ». Ils sont contents d'aller à l'école et d'y apprendre des savoirs. Ce groupe d'élèves se rapproche de la deuxième constellation décrite par Charlot, Bautier et Rochex à propos du rapport au savoir des élèves : « *le savoir lui-même y tient un rôle central : travailler pour passer mais aussi pour savoir, pour comprendre, parce qu'on s'intéresse à ce que l'on apprend ; éventuellement […] se sentir encouragé par ses bonnes notes et rivaliser avec les camarade*[12] ».

> Aurélie : Est-ce que t'aimes bien les cours ?
>
> Loïc : Oui oui j'aime bien je je… Je trouve ça… Fin y a certains cours que je trouve pas très intéressants, par exemple l'art plastique, là ce qu'on fait, on doit peindre et tout ça mais des fois, on fait des… des trucs pas bizarres mais c'est abstrait, donc nous on comprend pas très très bien ce qu'on doit faire donc…. Et aussi la musique parce que j'aime bien la musique mais les partitions choses comme ça, ben ça m'intéresse pas trop trop. Je préfère faire l'histoire de la musique.
>
> Aurélie : D'accord ok. Et les autres cours t'aimes bien ?
>
> Loïc : Ben oui oui ! Le français, Mme Robère des fois elle est un peu sévère. J'aime la langue française les choses comme ça, mais sinon les autres cours j'aime bien.
>
> (Collège Renoir, entretien, Loïc, 26/04/12)

Loïc apprécie davantage les cours plus académiques : « la langue française », « l'histoire de la musique » que les cours plus pratiques : quand ils doivent « peindre ». Loïc aime apprendre de nouvelles choses, surtout théoriques.

Avis mitigé sur l'école

Un certain nombre d'élèves (9 élèves sur 23) ont un avis mitigé sur l'école. Ils répondent « ça dépend » ou « oui et non ». Les résultats scolaires de ces élèves sont variés : certains bons élèves ont cette réaction comme certains mauvais. Plusieurs d'entre eux disent qu'ils aiment les cours « où on rigole » (Arthur, Gaétan, Sophie), d'autres se plaignent de ne pas

[12] Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, *op. cit.*, p. 62.

comprendre (Lana) ou de s'ennuyer (Vincent), ou bien n'aiment pas certaines matières comme le français (Priscille, Léo).

> Aurélie : T'aimes bien aller en cours ou pas trop ?
> Lana : Euh aller en cours… Ça dépend quel cours mais après… De toute façon faut y aller quoi mais après… Je peux pas dire que j'adore les cours, mais…Ca dépend quel cours quoi. Y a des trucs genre… Les maths y a des cours que j'aime bien parce que je comprends. Après ce que je déteste c'est l'histoire. Je comprends mais strictement rien. Et… le comment ça s'appelle l'anglais. L'anglais elle parle en anglais donc je peux pas rattraper, je comprends pas, je peux pas demander tout le temps à Claire qu'est-ce qu'elle raconte et tout ça donc… Ouais. L'anglais je… À chaque fois je regarde l'heure. J'essaie de faire le mieux possible mais bon…
>
> (Collège Renoir, entretien, Lana, 5/06/12)

Lana a des difficultés de compréhension de certains cours comme l'histoire ou l'anglais, qui font qu'elle n'apprécie pas ces matières. Barrère montre à quel point les élèves accordent de l'importance à la compréhension en cours, qui passe par une écoute attentive[13].

Avis négatif sur l'école

Les autres élèves interrogés (4 élèves sur 20) ont répondu un « non » massif. Ces élèves-là se situent plutôt dans la 2ème moitié de la classe. Ylea dit détester l'école et ses profs. Maëlle avoue avoir « horreur d'apprendre », Mathias se plaint des devoirs à faire à la maison, il trouve les professeurs trop sévères sauf le professeur de musique « je l'aime un peu bien lui ». Enfin, Laetitia n'aime pas les cours sauf EPS, physique-chimie et SVT parce que « je peux parler », et musique parce que « on fait n'importe quoi en fait ! ». Ce sont des élèves qui sont en grande difficulté scolaire ou qui sont en opposition avec l'école et qui n'arrivent pas à se plier au travail scolaire. Ils correspondent à la troisième constellation définie par Charlot, Bautier et Rochex : « *[elle] décrit la non-mobilisation scolaire : ne pas aimer l'école, ne pas travailler, ne pas aimer les professeurs et ce qu'ils enseignent, se laisser entraîner par les copains, ne pas comprendre*[14] ».Ces élèves ne sont pas intéressés par le savoir dispensé par l'école. Deux d'entre eux proviennent de familles d'origine populaire (Mathias et Laetitia), mais les deux autres proviennent des classes moyennes et supérieures (Ylea et Maëlle).

[13] Anne Barrère, « Que font ils en classe? De l'interaction au travail », *Le Télémaque*, N° 24, 2003a, p. 67.
[14] Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, *op. cit.*, p. 62.

La perception de l'école par les élèves apparaît donc comme fortement liée à leur résultat scolaire. Quand les résultats sont bons, l'élève éprouve globalement plus de plaisir à aller en cours que quand ses résultats sont mauvais. La relation entre ces deux éléments (les résultats et la perception de l'école) est peut-être circulaire : un avis négatif sur l'école joue sur l'attention que l'on porte en cours et donc sur les notes, et inversement, des notes médiocres ne favorisent pas un intérêt pour les enseignements dispensés à l'école.

À Malraux, la question n'a pas été posée directement. On peut voir à l'observation des moyennes obtenues au 2ème trimestre que les résultats sont globalement moins bons à Malraux qu'à Renoir, avec plus de la moitié de la classe qui est en-dessous de la moyenne contre moins d'un tiers.

Prénom	Moyenne	Amar	9,11
Julie	15,89	Jennifer	8,36
Vanessa	15,21	Gaby	8,32
Claudia	14,20	Axel	8,14
Soraya	13,58	Moussa	8,07
Moustafa	13,37	William	7,59
Martial	13,37	Nathan	5,78
Amandine	13,07	Sanata	5,75
Quentin	11,28	Mamadou	5,10
Yacine	11,07	Jérôme	4,82
Imane	10,78	Laurent	4,14
Hakim	9,62	Sami	?
Médina	9,29	Kelly	Non notée

Tableau 6 : Moyennes des élèves de 5ème 4 au 2ème trimestre

L'on peut supposer, au vu des résultats scolaires et en tenant compte de ce que l'on vient de montrer pour Renoir, qu'il doit y avoir plus d'élèves qui n'apprécient pas les cours à Malraux (plus de la moitié de la classe ?). Ceci est corroboré par l'attitude d'une grande partie des élèves de la classe dans la plupart des cours, qu'ils soient « principaux » ou « secondaires ». Nous verrons que le rapport à l'école des élèves joue sur leur réceptivité au projet alimentation et donc sur l'adoption d'une attitude de messager du projet dans leur famille (cf partie 3).

2 Réception par les élèves des séances d'éducation à la santé

Après avoir étudié le rapport des élèves à l'école, intéressons-nous à la façon dont ces derniers perçoivent une forme de savoir un peu différente de celle habituellement diffusée à l'école : celle émanant du projet alimentation. Nous verrons que la réception des différentes séances dépend fortement de l'enseignant les réalisant ainsi que de la pression du groupe de pairs, différente dans les deux collèges. Les deux classes sont décrites par les enseignants comme des classes agitées, ce qui nuit au bon déroulement du projet et décourage ses responsables. Néanmoins, il faut garder à l'esprit que la perception du projet alimentation n'est pas la même pour chaque élève, bien au contraire : « *Tout rapport au savoir comporte une dimension identitaire: apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres*[15]*.* »

2.1 Une discipline de fer, le bon ingrédient pour que la séance soit appréciée

Un facteur important jouant sur la perception de la séance par les élèves tient à la matière dans laquelle elle se déroule, et donc à l'enseignant présent : « *un professeur instruit et éduque mais il est aussi agent d'une institution, représentant d'une discipline*

[15] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*, p. 84-85.

d'enseignement, individu singulier plus ou moins sympathique[16] ». Deux éléments, qui sont liés entre eux, semblent intervenir : la réputation de l'enseignant – est-il apprécié des élèves ou non –, l'état de chahut pendant la séance – le calme est-il maintenu. Ces deux caractéristiques sont interdépendantes puisqu'un enseignant apprécié des élèves est très souvent un enseignant qui sait se faire respecter : « *Les enfants souhaitent que le maître leur apporte ce qu'ils ne savent pas obtenir eux-mêmes : le minimum d'ordre et de discipline évitant l'anarchie au sein de la société scolaire*[17] ».

À Malraux, pour les séances d'éducation à la santé sur le tabac, nous disposons de l'évaluation par les élèves de chaque séance (cf chapitre 4). De façon flagrante, la séance la plus appréciée est celle qui s'est déroulée en cours de technologie (18 smileys positifs contre 3 négatifs), et la moins appréciée est celle qui s'est déroulée en cours de français (6 smileys positifs contre 13 négatifs). Le professeur de technologie est l'enseignant qui est le plus respecté et qui arrive à maintenir la classe dans un état d'écoute et de calme le plus important. Ainsi, les élèves ont bien suivi la séance qui s'est déroulée pendant son cours et elle leur a plu. À l'inverse, la séance qui a eu lieu en cours de français s'est passée dans le chahut, les élèves n'ont pas tous fait le travail demandé, et plusieurs d'entre eux disent s'être ennuyés (Soraya, Sanata). Voici un extrait de la séance, qui montre bien l'état de dissipation des élèves :

> Mme Patais : Nous allons travailler sur les motivations qui poussent à fumer ou pas. Répartissez-vous par groupe.
> Jérôme (à Laurent), et à voix haute : Toi t'es les chickens de KFC !
> Laurent : Madame il parle de grecs, de mac do et de KFC.
> Jérôme : Ton T-shirt tu l'as pas lavé depuis combien de temps ? Depuis le temps préhistorique ?
> Jennifer : Ouais c'est vrai il est plein de tâches !
> Laurent : Je l'ai depuis ce matin ! Jérôme arrête de lever les bras ça pue !
> Jérôme : Laurent, arrête de parler ton haleine est dégueu !
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, séance sur le tabac en cours de français, 7/02/11)

Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, une séance pendant laquelle les élèves s'amusent n'est pas une séance qu'ils apprécient. Les élèves ont donc envie d'apprendre de nouvelles choses, dans le calme.

[16] *Ibid.*, p. 79.
[17] Georges Lapassade, *Guerre et paix dans la classe... La déviance scolaire*, Paris, Armand Colin, 1993, p. 30.

À Renoir, les séances qui sont fortement perturbées par les élèves sont celles qui ont lieu en arts plastiques et au CDI. Mme Babilo n'est pas appréciée des élèves, et cela fait consensus. Les élèves la stigmatisent très souvent :

> Romain : Elle est partie la moche !
> Aurélie : Qu'est-ce que tu racontes ?
> Romain : Mme Babilo avec ses cheveux blancs en l'air.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cour de récréation, 3/05/12)

Cette mauvaise perception de la part des élèves ne fait que s'accroître au cours de l'année. Et comme le projet a lieu en fin d'année, les séances sont très perturbées par les élèves, au point que Mme Babilo songe à arrêter le projet.

Par exemple, lors d'une séance en présence de la diététicienne et du personnel de la cantine, certains élèves n'hésitent pas à la tourner en dérision quand on leur demande de donner des idées d'entrées pour le repas idéal :

> Romain : Maïs bio !
> Mme Babilo : Faut bien que tu te fasses repérer…
> Maxime : Maïs pas bio !
> Mayeul : Maïs transgénique.
> […]
> Romain : Moi je suis 100% bio ! Allez les verts !
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, séance en cours d'arts plastiques, 12/04/12)

Mme Babilo est excédée par la façon dont se déroulent les séances, et cherche à rétablir l'ordre : « Je suis pas contente du tout. La sortie cueillette, ça peut être une autre classe qui va la faire. Même s'ils n'ont pas fait de projet » (Collège Renoir, carnet d'observations, séance en cours d'arts plastiques, 3/05/12).

En entretien, certains préadolescents expliquent leur manque d'intérêt pour le projet alimentation par le fait que c'est Mme Babilo qui en est responsable.

> Arthur : Ben j'aime bien, c'est… Parfois je trouve que c'est un petit peu soporifique de temps en temps. Je pense que parfois avec d'autres professeurs ça sera mieux, parce que sans vouloir injurier Mme Babilo elle a aucun respect envers les élèves […].
>
> (Collège Renoir, entretien, Arthur, 9/05/12)

> Aurélie : Et ce qu'on fait là en arts plastiques ça te plaît ?

Timothée : Oui c'est sympa même si y en a quelques-uns qui sont lourds… Leurs blagues. Genre Romain avec son machin bio… Oh il est chiant.

(Collège Renoir, entretien, Timothée, 16/04/12)

Les séances animées par Mme Babilo ne sont donc pas appréciées des élèves (ou bien de manière limitée), à la fois du fait de leur avis négatif sur l'enseignante et de la façon dont elles se déroulent.

La séance qui a été animée par M. Dionedi n'a pas plu aux élèves non plus, cette fois uniquement du fait de l'ambiance de chahut qui a régné pendant celle-ci, puisque M. Dionedi n'a pas de réputation au sein de la classe. En tant que documentaliste, il n'est pas bien connu par les élèves. Comme expliqué dans le chapitre 4, la première séance sur les natures mortes s'est mal déroulée du fait du manque d'anticipation concernant l'imprimante. De plus, le documentaliste a des difficultés pour se faire respecter dès le début de la séance. Quand il part dans la salle à côté et que les élèves s'ennuient parce qu'ils attendent que leurs images soient imprimées, la situation se corse. Me retrouvant seule avec les élèves et n'ayant presque aucune autorité auprès d'eux et ne souhaitant pas jouer ce rôle, je me trouve dans une situation difficile puisque je suis obligée d'intervenir pour calmer le jeu, tant bien que mal.

Romain se lève.
Aurélie : T'as répondu aux questions ?
Romain : Quoi ?
Laetitia rit.
Aurélie : Arrête Romain !
Romain : Ça va la famille ?
Aurélie : Tu vas changer de place !
[…]
Iris et Fatimatou s'agitent énormément.
Mayeul : Vous avez aucune autorité !
Aurélie : Je suis pas là pour ça. Il est long à imprimer…

(Collège Renoir, carnet d'observations, séance au CDI, 12/03/12)

En entretien, cette séance sur la nature morte s'avère être celle qui a été le moins appréciée par les élèves.

Aurélie : Et la nature morte t'as aimé ?

Timothée : Euh… Non, comment ça l'histoire des arts ?

Aurélie : Oui quand on a cherché sur les ordis.

Timothée : Oh non c'était nul, j'ai pas aimé.

(Collège Renoir, entretien, Timothée, 16/04/12)

Aurélie : Et la nature morte ? T'as aimé ou pas ?

Maëlle : Non pas trop, j'ai pas trop aimé.

(Collège Renoir, entretien, Maëlle, 25/06/12)

Ainsi, une séance qui se passe dans le chahut n'est pas appréciée des élèves. À l'inverse, une séance qui se déroule dans le calme est souvent appréciée, notamment quand l'enseignant plait aux élèves. C'est le cas de la séance sur l'analyse du questionnaire, qui a eu lieu en cours de mathématiques. Ce qui joue également dans la réception du projet par les élèves, est l'image de ce projet notamment parmi les membres du groupe dominant. Par la pression normative qu'ils exercent (entre eux et sur les autres élèves), le projet est vu par l'ensemble de la classe (ou presque) soit positivement, soit négativement.

2.2 Le projet alimentation, valorisé à Renoir, dévalorisé à Malraux

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 qu'ils 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 5ème E, aux 5ème D, aux 5ème A, aux 5ème B, ça s'adresse à nous aux 5ème C donc…Ouais donc… Je vois ça comme une chance… Ouais.

(Collège Renoir, entretien, Arthur, 9/05/12)

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. Les élèves appartenant au groupe dominant 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 5ème 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. Une fois, 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[18] l'alimentation !
Sami : C'est quand le petit déjeuner ? Vous pouvez me mettre prioritaire ?
[…]
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, 3/03/11)

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 type fast-food.

À Malraux, les fast-foods sont clairement mis en avant par la majorité des élèves, notamment ceux du groupe dominant.

[18] « Claqué » est un mot utilisé par certains préadolescents, dont Sanata, qui signifie « nul ».

Sanata : À la cantine Madame, on pourrait avoir du Mac Do ?

Les autres renchérissent : Ouais ! Du grec, du KFC !

Aurélie : Mais le Mac Do c'est pas halal, vous êtes musulmanes ?

Sanata : Oui mais si on mange que halal, on mange rien.

Soraya : Moi je mange pas de viande à Mac Do ! A Quick c'est bon, y a pas de problème !

(Collège Malraux, carnet d'observations, cour de récréation, 5/11/10)

Cette culture adolescente valorisant les fast-foods est présente également à Renoir, comme nous l'avons vu dans le chapitre 5. Plus globalement, la culture des classes populaires est reprise dans ce collège accueillant une population plus favorisée qu'à Malraux. Ceci est visible dans les goûts musicaux des élèves, dont le rap par exemple, qui est écouté dans les deux collèges observés. À Renoir, les filles du groupe leader écoutent beaucoup de rap, notamment Sexion d'Assaut : elles demandent au professeur de musique de mettre sur son ordinateur la chanson « Avant qu'elle parte ». Mes observations sont donc en accord avec ce que montre Pasquier chez les lycéens : « *[…] dans la sociabilité juvénile, la culture de rue jouit d'un très grand prestige. […] On peut se demander si ce phénomène d'"héroïsation" du populaire ne dépasse pas le domaine de la culture stricto sensu pour s'étendre plus largement aux modes de vie*[19]. » Cependant, au collège Renoir, même au sein du groupe dominant, tout le monde ne s'affiche pas comme étant un adepte de Mac Donald's ou des kebabs. En témoigne cette discussion qui a eu lieu en cours de français entre des filles du groupe leader.

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 Mac Do.

Iris : Moi j'adore le Mac Do. Moi j'aime bien les fruits aussi.

Fatimatou : J'aime trop les pommes.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours de français, 20/09/11)

On voit que Sophie peut dire devant ses amies qu'elle n'aime pas Mac Donald's et que Iris, plus proche du discours classique de la culture adolescente qui valorise les fast-foods, se « rattrape » en disant qu'elle aime bien les fruits. Plutôt que de se mettre en scène en tant que rebelle anticonformiste, il s'agit de se faire bien voir de l'enquêtrice qui doit sans aucun doute considérer qu'il vaut mieux « manger des fruits que des frites ». Il n'est donc pas nécessaire à

[19] Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, *op. cit.*, p. 75.

Renoir d'afficher des goûts pro-MacDo pour être bien vu des autres. Des discours différents coexistent et l'individualité de chacun peut davantage s'exprimer.

Concernant l'alimentation, les parents – mais aussi d'autres adultes de l'entourage des jeunes adolescents – ont une certaine influence dans les choix que font leurs enfants, comme l'a montré l'enquête AlimAdos : « *parents, grands-parents, frères et sœurs, mais aussi éducateurs, médecins, voisins, parents des ami(e)s, amis d'amis, côtoient les copains et les copines et contribuent à un jeu d'identifications multiples qui ne se cantonnent pas uniquement aux dimensions de l'âge et du genre*[20] ». Les élèves de Renoir ont des parents provenant de milieux plus favorisés qu'à Malraux et qui valorisent souvent une alimentation conforme aux normes du PNNS (cf partie 3). Certains parents sont réfractaires à Mac Donald's ou à d'autres aliments de type restauration rapide puisqu'ils sont mis en garde contre ce genre d'alimentation trop grasse, trop salée ou trop sucrée. Ce type d'opinion est parfois réinvesti par les enfants enfants ou alors ils sont davantage influencés par le groupe de pairs et une culture adolescente les poussant à apprécier des aliments « de jeunes » comme les hamburgers-frites.

> Aurélie : Ah t'aimes pas McDonald's?
>
> Hector : J'aime pas. J'aime pas les hamburgers, j'aime pas. J'aime pas McDonald's. Bon c'est sûr que… Même si on me propose comme ça d'y aller à midi je dis non, j'aime pas.
>
> Aurélie : Ah ouais ?
>
> Hector : Non j'aime pas McDonald's du tout. KFC d'accord, j'aime bien KFC, McDonald's j'aime pas. KFC j'y suis pas beaucoup allé, j'ai mangé 3 fois au KFC de toute ma vie, mais j'aime mieux que McDonald's.
>
> Aurélie : Ça t'arrive qu'on te propose d'aller à McDo ?
>
> Hector : Euh non. Parce que dans ma famille on aime pas vraiment… Fin mon frère des fois il y va, ma sœur aussi mais moi j'aime pas ça.
>
> (Collège Renoir, entretien, Hector, 14/04/2012)

Hector insiste sur le fait qu'il n'aime pas McDonald's ni les hamburgers, et finit en disant : « dans ma famille on aime pas vraiment ». Ainsi, Hector est en accord avec les préférences alimentaires de sa famille, notamment de ses parents. Ces derniers sont tous les deux médecins : sa mère est médecin scolaire et travaille sur des projets d'éducation nutritionnelle. Ils sont donc fortement sensibilisés au discours nutritionnel officiel.

[20] Nicoletta Diasio et Véronique Pardo, « Déconstruire la "culture adolescente" », *op. cit.,* p. 30.

Mme Auger, institutrice et issue d'une famille bourgeoise (du côté de sa mère) a une très mauvaise opinion de Mac Donald's et l'évite totalement : il n'est pas question que ses enfants y mangent.

> Donc du coup, je vois bien ce qu'ils bouffent les jeunes aujourd'hui, c'est sûr qu'il mange pas ça [Mayeul]. Nous on va pas au Mc Donald hein, ça c'est clair hein, ils ont le hamburger que je fais moi-même (rire). Et d'ailleurs ils boufferaient même pas du hamburger de chez Mc Do hein.
>
> (Collège Renoir, entretien, Mme Auger, 10/04/12)

Les parents appartenant aux milieux populaires sont davantage enclins à apprécier McDonald's ou les fast-foods en général puisqu'ils sont moins réceptifs aux messages du PNNS qui « interdisent » la consommation de ce genre d'aliments (cf chapitre 2). Régnier le montre bien dans son enquête par entretiens : les individus « des catégories modestes et populaires » expriment une certaine distance à l'égard des normes ; leurs goûts en sont éloignés, ils n'hésitent pas à dire que ce qu'ils aiment c'est la nourriture « *bonne au goût*[21] ». Leurs enfants ne doivent manquer de rien : il y a « *polarisation de l'attention collective sur un souci primordial : que les enfants aient à manger*[22] », et doivent pouvoir apprécier ce qui leur est servi ; la fonction nourricière de la mère[23] est centrale dans ces milieux. Ainsi, ils ne tiennent pas un discours anti-McDonald's devant leurs enfants, ce qui peut favoriser une adhésion de ces derniers à ce type d'alimentation.

Aller à McDonald's peut être une sortie familiale, comme le mentionne M. Paufroi, ouvrier fonctionnaire dans une mairie. Il m'explique que son fils Nathan se rend à Mac Donald's avec ses sœurs de temps en temps.

Chez Mme Gabrou, originaire de Côte d'Ivoire, caissière dans un salon de coiffure, aller chercher un repas à emporter chez Mac Donald's est une pratique fréquente, inscrite dans la routine de la famille.

> Un de ses fils : Voilà on rentre, on va finir le boulot, on va se reposer, on va manger quoi, manger un grec, un mac do. Le soir on met…
>
> Mme Gabrou : Le grec ou le mac do.
>
> (Collège Malraux, entretien, Mme Gabrou, 25/01/11)

[21] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*, p. 756.
[22] Olivier Schwartz, *Le monde privé des ouvriers*, *op. cit.*, p. 144.
[23] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*, p. 759.

Moustafa, dont la mère est guichetière RATP décrit McDonald's comme une alternative à la préparation du repas et donc, encore une fois comme une sortie familiale routinière, contrairement à l'exceptionnalité que relève Karim Gacem lors de ses entretiens avec des familles, qui utilisent souvent le terme de « fête » pour décrire le repas au McDonald's[24].

> Aurélie : Et qu'est-ce que t'aimes comme sandwich à McDo ?
> Moustafa : Tout.
> […]
> Aurélie : D'accord donc vous y allez avec ta mère et tes frères et sœurs ?
> Moustafa : Ouais. Souvent.
> […]
> Aurélie : Vous y allez un jour spécial ?
> Moustafa : Quelque fois pour des jours spécial, quelque fois voilà quoi. Parce que ma mère elle a pas eu le temps de préparer à manger.
> Aurélie : D'accord. Vous y allez parfois le soir quand tu rentres de cours ?
> Moustafa : Ouais.
>
> (Collège Malraux, entretien, Moustafa, 29/03/11)

L'opinion des parents sur Mac Donald's et les pratiques familiales concernant la fréquentation de ces restaurants jouent sur la façon dont les jeunes adolescents s'approprient cette marque. Les élèves des classes moyennes baignent dans un discours parental parfois hostile à Mac Donald's et à ce que cette marque représente en termes d'alimentation peu équilibrée, ils sont donc plus enclins à rejeter eux-aussi cette marque, d'autant qu'au collège, la pression normative est moins forte : il est possible d'exprimer des préférences diverses sans être rejeté par ses pairs. Les élèves des classes populaires, davantage familiarisés à la marque Mac Donald's, l'apprécient presque tous, d'autant qu'au collège, cette marque est fortement mise en avant par le groupe le plus prestigieux.

Ainsi, le rapport aux fast-foods symboles de malbouffe n'est pas le même dans les deux collèges : Mac Donald's est largement plébiscité à Malraux alors qu'il est davantage décrié à Renoir, même parmi le groupe leader. Ce rapport socialement situé peut être mis en parallèle avec la perception qu'ont les élèves du projet alimentation : ce projet représentant

[24] Karim Gacem, « Le succès du fast-food auprès des familles. Une pratique récréative », *Dialogue*, N° 144, 1999, p. 80.

l'alimentation « nutritionnellement correcte », il est à l'opposé de ce que symbolise Mac Donald's. Ainsi, les élèves de Malraux le rejettent davantage que ceux de Renoir.

Néanmoins, si l'on y regarde de plus près, dans les deux collèges, ce sont davantage les garçons que les filles qui montrent une certaine distance avec le projet alimentation. À Malraux, ce sont surtout les garçons – qu'ils appartiennent au groupe dominant ou qu'ils n'y appartiennent pas (comme c'est le cas de Nathan, Jérôme et Laurent notamment) – qui perturbent les séances du projet alimentation et font part de leur avis négatif sur celui-ci. À l'inverse, les filles, même celles du groupe dominant, se montrent plus intéressées (cela dépend tout de même des séances). Par exemple, après que j'aie fait une synthèse de la séance sur les étiquettes alimentaires en cours de mathématiques, je retourne à ma place à côté de Médina et celle-ci s'écrit : « c'est trop bien Madame. Pff on va recommencer les maths ». D'ailleurs, la plupart des filles du groupe dominant (Soraya, Médina, Claudia, Jennifer et Imane) s'étaient battues pour lire le document de synthèse que j'avais distribué (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de mathématiques, 6/12/10). Ainsi, l'image négative du projet alimentation est davantage répandue parmi les garçons que parmi les filles à Malraux.

À Renoir, ce sont surtout des garçons qui tournent en dérision le projet alimentation (Romain et Maxime, mais aussi Mayeul). Romain et Maxime appartiennent au groupe dominant. Ces garçons (et d'autres, comme Arthur, Léo, Gaétan et Mathias) ne sont donc pas très réceptifs au projet alimentation et s'en tiennent à distance, même s'ils ne le voient pas négativement. Alors que les filles, qu'elles appartiennent ou pas au groupe dominant, sont globalement très réceptives au projet et participent pendant les différentes séances.

Comment expliquer cette différence de rapport au projet alimentation en fonction du genre ? Nos observations montrent que les garçons affichent davantage leurs préférences pour les steaks-frites et les fast-foods en général que les filles. Cela fait plus viril de dire aimer la viande que de dire aimer les légumes : l'enquête AlimAdo montre qu'il existe des représentations sexuées du gras chez les adolescents[25]. L'image de la femme mangeant de la salade et de l'homme mangeant un plat bien gras est présente dans les esprits de ces préadolescents. Ainsi, le projet alimentation qui prône une alimentation équilibrée « ne fait pas viril ». Cette distinction entre les filles et les garçons doit tout de même être relativisée : les membres du groupe dominant de Malraux affichent souvent une opposition au projet, qu'il

[25] Dorothée Guilhem et Nasser Tafferant, « Une sémiologie des corps gras. D'être à avoir du gras »,in Diasio Nicoletta, Hubert Annie and Pardo Véronique (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°14, 2009, p. 95-96.

s'agisse de filles (notamment Sanata ou Jennifer) ou de garçons. Et à Renoir, l'ensemble des élèves apprécie le projet, quel que soit leur sexe.

Finalement, à Malraux, apprécier le projet alimentation peut être vu comme ringard puisqu'il est de bon ton de le critiquer, notamment parmi les membres du groupe dominant (et surtout les garçons). La pression normative du groupe de pairs pousse les élèves à dévaluer le projet, à s'en désintéresser. Nous verrons plus tard que cette pression normative anti-projet alimentation peut constituer l'une des raisons de sa moindre diffusion dans les familles de ce collège. Le sens que donnent les élèves au projet alimentation n'est donc pas le même dans les deux collèges : il est perçu très positivement à Renoir, alors qu'à Malraux, une bonne partie des élèves le perçoivent négativement. Nous verrons que la façon de définir la situation « projet alimentation » que rencontrent les élèves de ces deux classes a des impacts sur la réceptivité de ceux-ci au projet alimentation et sur sa diffusion dans les familles (cf partie 3).

2.3 Dans les deux collèges, une classe assez difficile qui ne satisfait pas les responsables du projet

Les deux classes choisies pour le projet alimentation s'avèrent être des classes difficiles pour ce qui est du comportement des élèves. À Malraux, la 5ème 4 est reconnue comme étant très agitée assez rapidement puisqu'elle entre en projet Phare avant les vacances de la Toussaint. L'ambiance de travail de la classe de 5ème C de Renoir se dégrade progressivement au cours de l'année scolaire. À partir du 2ème trimestre, la classe commence à être l'objet de discussions en salle des professeurs, notamment avec l'événement en cours de musique du 26 mars (lors duquel les élèves sont restés assis en classe alors que la sonnerie avait retenti et qu'ils devaient se rendre en cours de physique). De plus, Iris se voit retirer ses fonctions de déléguée de la classe à la fin de l'année. Elle n'assiste pas au conseil de classe du 3ème trimestre.

Les personnes en charge du projet alimentation, c'est-à-dire Mme Patais pour Malraux et Mme Babilo pour Renoir, trouvent que la « mauvaise » ambiance entrave le bon déroulement du projet. Mme Patais renonce à plusieurs ateliers (comme la visite de la cantine) du fait du comportement de la classe.

Mme Patais : Pour moi l'objectif ça aurait été, et ce qu'on a réussi quelques années, qu'ils nous fassent plein d'affiches en fonction de tout ce qu'ils ont appris, si tu veux pour qu'ils soient un relai par rapport aux autres. Tu vois, ce qu'on a pas réussi à faire. C'est-à-dire que cette année il faut reconnaître que ça a été l'année la plus difficile parce que eux n'étaient pas du tout motivés, n'étaient pas du tout partants pour rien finalement. Donc on les a vraiment traînés à bout de bras. Et de retours, y a pas grand-chose quoi. Y a quelques affiches qu'on a mises mais si tu veux là aussi je suis un petit peu déçue parce qu'il y a eu des affiches, les affiches sont tombées, les femmes de service elles les ont pas du tout remises. Tu vois ? Donc tu sens que ça reste quand même très fermé quoi. Tu vois… C'est vrai que moi cette année je me suis beaucoup moins investie parce que tu étais là et voilà. Euh… Bon en même temps tu vois le temps que ça prend quoi.

(Collège Malraux, entretien, Mme Patais, 16/06/11)

Un jour, elle me confie dans son bureau qu'elle a même pensé à arrêter le projet pour cette année.

Mme Patais : Si tu n'étais pas là j'aurais depuis longtemps arrêté le projet dans cette classe. Ils sont si peu volontaires. Déjà en 6ème c'était difficile, c'était un niveau difficile. Mais le problème c'est l'équipe enseignante. Y a beaucoup de profs qui sont sur plusieurs collèges. Mme Jalais a été absente, elle dit que c'est plus dur depuis. Quand l'institution montre une faiblesse, les élèves s'engouffrent dedans.

(Collège Malraux, carnet d'observations, infirmerie, 1/03/11)

Mme Patais explique le comportement de la classe par le fait que l'équipe enseignante n'est pas assez soudée et forte : plusieurs enseignants sont des remplaçants (Mme Jalais, M. Caco) ou des contractuels (Mme Trillard), donc de jeunes enseignants avec peu d'expérience.

À Renoir, Mme Babilo est contrariée par la façon dont se passent les séances du projet. Par exemple, lors de celle du 29 mars, elle dit à M. Dionedi, qui la félicite sur sa prestation : « Moi je trouve que ça a été très laborieux ! » Un peu plus tard, elle souffle : « eh ben c'était dur cette heure ». Le cours d'après, elle essaie de canaliser les élèves en les menaçant de changer de classe pour le projet :

Mme Babilo s'approche de la table à laquelle je me trouve.

Mme Babilo : Qu'est-ce que tu dis ?

Fatimatou : Je dis que j'ai peur qu'on nous enlève Aurélie, parce qu'on est pas assez intéressés.

Gaétan : Vous avez dit que vous allez changer de classe.

Mme Babilo : Oui, c'est ce qui vous pend au nez. Vous vous rendez pas compte, le temps qu'on y passe avec Aurélie, à écrire des feuilles, à préparer la sortie. Et vous, vous participez pas. Vous avez raison d'avoir peur.

(Collège Renoir, carnet d'observations, séance pendant le cours d'arts plastiques, 3/05/12)

Ainsi, la situation est la même pour Mme Babilo et Mme Patais : elles sont à la limite de baisser les bras, mais tiennent bon du fait de ma présence.

Le projet alimentation est donc perçu différemment selon la matière dans laquelle la séance se déroule et également selon les élèves : les filles y sont plus réceptives que les garçons. Néanmoins, à Malraux, le projet a globalement une moins bonne image qu'à Renoir. Les dynamiques interactionnelles des deux classes observées sont assez fortes, plusieurs enseignants se plaignent du chahut causé par les élèves. Les interactions entre pairs représentent un enjeu important au collège pour les élèves. Le projet alimentation et les messages qu'il véhicule peuvent être utilisés pour s'intégrer dans le groupe des pairs en montrant son opposition à celui-ci ou en le détournant.

3 Utiliser les séances du projet alimentation pour se valoriser auprès de ses pairs

Tous les élèves ne se servent pas des messages diffusés lors du projet alimentation pour les détourner et se faire valoir auprès de leurs pairs. Les élèves les plus enclins à adopter ce type de comportement, que l'on peut qualifier d'« anti-projet alimentation », sont le plus souvent des membres du groupe dominant.

Quel discours tiennent les préadolescents à propos de l'alimentation devant leurs pairs, selon le groupe auquel ils appartiennent ? C'est ce que nous allons chercher à mettre au jour à travers plusieurs scènes. Ces scènes montrent que les préadolescents du groupe dominant ou ceux cherchant à y appartenir sont tenus de se présenter aux autres comme intégrés à la culture adolescente, culture qui guide un certain nombre de leurs comportements, et notamment de leurs discours sur l'alimentation. Ils doivent se montrer indifférents voire en opposition aux discours nutritionnels véhiculés par les médias et l'école (surtout à Malraux). En effet, ces élèves mettent tout en œuvre pour conserver leur place de choix dans le groupe

dominant ou y accéder. À l'inverse, les élèves en marge de la classe peuvent exprimer un discours s'éloignant de celui dicté par la culture adolescente et s'intéresser au projet à Malraux ou à l'inverse rester distants du projet à Renoir.

3.1 Détourner les objectifs des séances

Commençons par plusieurs scènes à Malraux. C'est dans ce collège qu'il y a le plus d'exemples de rébellion par rapport au projet alimentation. La première scène que je vais décrire prend place à la cantine. Nous sommes dans un autre contexte que la salle de classe, les adultes ne sont pas présents, la cantine est un moment entre pairs. Les langues sont donc déliées, l'on peut parler librement, « rigoler avec ses potes ». Je suis à la table des filles, en face de Jennifer qui fait partie du groupe dominant. Le matin même, nous avons fait une séance sur les étiquettes alimentaires : comment les décoder, que trouve-t-on dessus, etc. :

> Aurélie : Vous pouvez lire les étiquettes maintenant ! (Je montre un yaourt)
> Jennifer : Je m'en fous de ça. C'est des féculents.
> Aurélie : Non !
> Jennifer : Si.
> Aurélie : Non c'est des laitages. Les féculents c'est des pâtes, du riz[26].
> Jennifer : Je m'en fous de toute façon.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cantine, 30/11/10)

J'aborde un sujet scolaire : le cours de physique-chimie lors duquel il a été question d'alimentation. Ce faisant, je reprends mon statut d'adulte. Jennifer se rétracte tout de suite, et déclare que cela ne l'intéresse pas le moins du monde. Elle peut me répondre franchement, sans retenue, du fait de mon statut ambigu d'adulte non autoritaire. Est-ce parce qu'elle est à table avec ses copines (les autres membres du groupe dominant des filles) ? Nous verrons plus loin qu'elle peut tenir un tout autre discours dans une situation différente.

Lors d'une séance en SVT sur l'équilibre alimentaire, les élèves devaient calculer leurs dépenses et leurs apports énergétiques d'une journée, et tenter d'équilibrer leur repas au cours de cette journée. L'enseignante, pour illustrer une telle séance, a donné à faire l'exercice suivant : les élèves devaient choisir un menu fictif de type fast-food, puis rentrer leur menu dans un logiciel qui en calculait les calories (le logiciel MACDO, dont il a été question dans

[26] On peut noter que lors de cette conversation, j'ai dévoilé une partie de mes connaissances sur l'alimentation, sans pour autant dire ce qui est bon ou mauvais. Néanmoins, ce genre de situations où je me place en connaisseuse a été très rare.

le chapitre précédent). La figure suivante représente les menus de Sanata et Jennifer, deux jeunes filles très bien intégrées dans le groupe-classe.

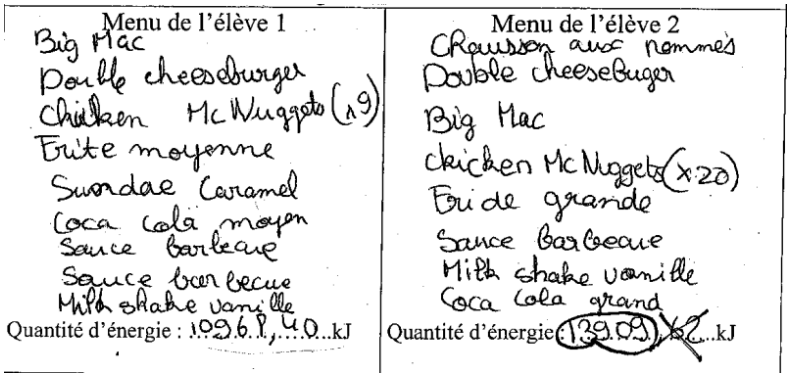


Figure 4 : Extrait du devoir maison de SVT « Mon alimentation d'une journée est-elle équilibrée ? »

Elles ont pris chacune trois produits protéiques, qui sont d'ailleurs les mêmes : Big Mac, Double Cheeseburger et Chicken Mac Nuggets (l'une est plus gourmande que l'autre sur le nombre), des frites, de la sauce barbecue, du Coca-Cola, et puis deux desserts chacune : un milk-shake pour les deux, puis l'une un sundae caramel, l'autre un chausson aux pommes. Sanata a composé un repas à 3 327 kcal et Jennifer à 2 624 kcal, alors qu'elles ont calculé que leur dépense énergétique journalière est de 2 100 kcal (les nombres dans le tableau sont en kJ). Donc en un repas, elles dépassent largement leurs besoins énergétiques de la journée. Pourquoi ont-elles choisi un tel repas gargantuesque ? L'effervescence d'être toutes les deux, de s'imaginer à Mac Donald's et de pouvoir choisir tout ce qu'elles veulent sans limite financière, y est sans doute pour quelque chose. Elles veulent montrer qu'elles aiment Mac Donald's au point de vouloir manger tout ce qu'il y a « en vente ». C'est un acte transgressif, qui renvoie une certaine image d'elles-mêmes aux autres. On remarque qu'elles ont presque pris la même chose, il s'agit d'un mimétisme entre copines, comme en primaire ainsi que l'a relevé Géraldine Comoretto à la cantine[27]. Donc lors d'une séance sur l'équilibre alimentaire, ces jeunes filles ne se gênent pas pour composer un repas complètement déséquilibré.

[27] Géraldine Comoretto, « La "cantine", lieu privilégié de construction de la sociabilité enfantine ». *Alimentation, cultures enfantines et éducation*, Angoulême, 2010.

L'objectif de la séance est complètement détourné puisqu'au lieu d'équilibrer leurs apports en fonction de leurs besoins énergétiques, les deux élèves s'offrent un repas hors norme. Choisir un menu fictif au Mac Donald's les fait dériver vers le jeu, en plus la séance a lieu sur les ordinateurs, ce qui représente une situation ludique aux yeux des élèves. Certains élèves ont fait comme ces deux jeunes filles : les plus intégrés dans le groupe dominant. Les jeunes filles sérieuses (Julie, Vanessa) ont choisi un menu dans les normes et certains garçons en surpoids (Gaby, Yacine) ont choisi des menus assez légers avec une salade (ces différents élèves ne font pas partie du groupe dominant). Cette observation montre bien que les garçons eux aussi peuvent faire attention à leur poids et se restreindre. Cette scène dévoile également la diversité du rapport aux normes – ici alimentaires – selon la position des adolescents dans la classe voire dans le collège. Des préadolescentes dominantes dans la classe peuvent se permettre de les transgresser, alors que des préadolescents plus dominés et pour certains stigmatisés du fait de leur poids se sentent contraints de les respecter.

À Renoir, en cours de SVT, les élèves avaient pour consigne de réfléchir « à une journée parfaite du point de vue alimentaire, équilibrée » (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de SVT, 23/03/12).

> Fatimatou, bien que n'ayant pas fait ses devoirs, demande à passer au tableau. C'est finalement Agathe qui y va, elle écrit les menus des trois principaux repas. Il manque le goûter.
> Mme Villier (à Agathe) : Fatimatou t'aidera pour compléter le goûter.
> Fatimatou arrive au tableau et écrit : « Chips, gâteaux ».
> Toute la classe éclate de rire.
> Mme Villier : Fatimatou, je ne t'ai pas fait venir au tableau pour faire la guignole.
> Fatimatou : Je marque ce que j'ai mis sur ma feuille ? Elle écrit : « Verre de lait, pomme, eau. »
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de SVT, 26/03/12)

L'on observe dans cette scène le même genre d'acte de transgression qu'à Malraux. Le projet alimentation est détourné à des fins personnelles visant à gagner en prestige auprès de ses pairs, pour ce qui est de cette scène, en les faisant rire. 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 et n'acceptent pas de devenir ce que les promoteurs du projet

souhaitent qu'ils deviennent : des *homo medicus* cherchant à maximiser leur capital-santé et celui des autres. En tout cas, ils refusent de jouer le jeu devant leurs pairs, pour montrer leur opposition à l'école, représentée par les règles nutritionnelles du PNNS. Ce qu'ils font loin du regard de leurs pairs peut être plus en accord avec les attentes du projet, comme c'est le cas pour Fatimatou, qui a choisi en réalité un goûter particulièrement spartiate. Celle-ci le révèle d'ailleurs finalement à ses pairs, mais elle a eu son instant de gloire grâce à son acte de rébellion contre l'*homo medicus* que l'on cherche à la faire devenir.

3.2 Tourner en dérision le projet pour amuser les autres

Nous prendrons comme premier exemple le petit déjeuner organisé en mai par les élèves de la 5e 4 à Malraux pour les élèves de 6e. Les « grands » sont chargés de donner des conseils aux « petits » sur ce qu'il faut prendre sur leur plateau (un laitage, un féculent, un fruit, une boisson…). L'infirmière demande à Moussa 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 préadolescents des messagers auprès de leurs camarades des « bonnes » conduites alimentaires. C'est une technique très valorisée en éducation à la santé, « *l'approche par les pairs* » : des « *pairs "éducateurs" chargés de diffuser des informations, des recommandations, voire des compétences*[28] ». Mme Patais laisse Moussa éduquer les jeunes 6ème 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, content de sa trouvaille. Moussa : Bonjour, vous voulez savoir à quoi ça sert le petit déj ? … Je sais pas !
> L'infirmière a cette fois entendu le petit manège de Moussa et le gronde.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, petit déjeuner au réfectoire, 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. Il apprécie tellement le rire qui éclate chez les 6e qu'il recommence, avec le risque d'être entendu. On peut noter que ma présence ne gêne en rien son petit jeu. En effet, mon statut n'est pas celui d'un adulte comme les autres, d'ailleurs, je n'interviens pas, au contraire : je souris à l'écoute de sa blague. Moussa détourne la mission qui a été confiée aux

[28] INSERM, *Éducation pour la santé des jeunes: démarches et méthodes : synthèse et recommandations*, *op. cit.*

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*[29] ».

À Renoir, l'histoire de la publicité sur les produits laitiers (issue d'une campagne de communication du CNIEL[30]) peut être utilisée pour transgresser les règles en la racontant en plein cours. Ceci arrive lors d'une séance du projet en cours de SVT en salle informatique (proche de la séance décrite plus haut : les élèves se rendent sur le site de Mac Donald's).

> Iris : Tu connais paf paf paf le loup Aurélie ?
> Mayeul : C'est l'histoire de trois petits cochons qui mangeaient trois produits laitiers par jour et paf paf paf le loup !
> Mme Villier : Vous arrêtez.
> Mayeul : C'est parce que c'est bon pour la santé le lait !
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de SVT, 9/03/12)

Mayeul se justifie en mettant en avant la santé, et donc le lien avec le projet alimentation et le cours de SVT. Sous couvert d'un discours favorable à la santé, les élèves se permettent de perturber le cours en racontant cette publicité, qui s'apparente à une blague, avec une chute : « paf paf paf le loup ». Mayeul cherche ainsi à utiliser un message nutritionnel pour se faire remarquer et gagner en prestige, en le rendant ludique. Mayeul n'appartient pas au groupe dominant mais chercher à s'en rapprocher. Il adopte donc des stratégies pour se faire apprécier des membres de ce groupe.

Ainsi, les messages de santé véhiculés par le projet alimentation ou par les médias peuvent être détournés de leur objectif premier pour permettre aux préadolescents de s'intégrer encore davantage au groupe des pairs. Nous avons vu que ce sont très souvent les élèves appartenant au groupe dominant qui instrumentalisent le projet de cette façon-là. Ce sont les élèves les plus à même de faire rire l'assemblée et les plus à l'aise pour transgresser les règles scolaires. Une autre façon d'utiliser le projet alimentation répond à un tout autre faisceau de perspectives : chercher à se valoriser auprès des adultes.

[29] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*, p. 152.
[30] CNIEL : Centre National Interprofessionnel de l'Économie Laitière.

4 Se faire apprécier des adultes du collège

Face à des enseignants, qui évaluent le travail des élèves, ou face au principal, tout en haut de la hiérarchie, les préadolescents peuvent chercher à « gagner des points » en apparaissant comme de bons élèves, sages et appliqués, connaissant bien leur leçon. Il peut tout de même arriver que les élèves changent de discours et laissent entrevoir leurs préférences alimentaires, parfois opposées aux normes du PNNS. Ces préférences sont en grande partie construites socialement : elles correspondent à une culture adolescente très fortement valorisée par le groupe de pairs, notamment à Malraux (cf le 2.2). Les préadolescents sont donc confrontés à une tension entre les discours nutritionnels qu'ils connaissent très bien et leurs goûts alimentaires qui sont souvent à l'opposé de ces discours.

4.1 Jouer au bon élève face aux enseignants

Les messages véhiculés par le projet alimentation, ou plus largement par l'INPES (avec notamment les messages nutritionnels diffusés dans les médias) peuvent permettre aux élèves de montrer à leurs enseignants qu'ils ont bien retenu la leçon et qu'ils l'appliquent ou du moins la récitent, comme de bons élèves. Ils montrent alors que le projet a une influence sur eux et qu'ils acceptent de devenir des *homo medicus*, soucieux de leur santé. Avec ces seules observations, l'on pourrait supposer que le projet arrive à ses fins, cependant, nous avons vu que les élèves peuvent se le réapproprier d'une manière complètement différente, voire opposée.

À Malraux, la leçon faite par le professeur de mathématiques (M. Boum), pendant la séance sur l'analyse statistique du questionnaire (cf chapitre 4), semble avoir eu des répercussions et, au moins devant l'enseignant, les élèves changent leurs habitudes en réponse à ce qui a été dit lors d'une séance du projet. En effet, quelques jours après la séance, le professeur organise un goûter pendant son cours puisque c'est la fin de l'année. Les garçons étaient tenus d'apporter à boire et les filles à manger. Hakim a apporté, entre autres, du jus de pomme 100% pur jus, sujet qui avait été en débat pendant la séance du projet alimentation et où il était ressorti qu'il valait mieux boire du jus pressé. Pendant le goûter, Claudia et Soraya ne boivent que de ce jus de pomme. Je suppose qu'elles ont été influencées par le sermon du professeur et qu'au moins pour un temps, elles changent leurs habitudes. C'est d'ailleurs ce

que dit Médina quand je l'interroge sur le bilan des séances : « Ça m'a donné envie de faire plus de sport, de boire plus de jus pressé, moins de limonade. » Ce message, véhiculé par la peur, porte donc ses fruits, au moins dans une certaine mesure.

Un autre exemple concerne la séance sur l'analyse sensorielle (avec, entre autres, les yaourts de différentes couleurs) : l'enseignante de français revient sur celle-ci un mois plus tard en cours de français. Elle cherche à tester la mémoire des élèves. Certains se souviennent très bien, d'autres beaucoup moins. Quoi qu'il en soit, la grande majorité des élèves est attentive et cherche à participer. La séance semble les avoir intéressés et marqués.

> Mme Barlo : Vous vous souvenez de la séance sur l'analyse sensorielle ?
> Sami : Vous nous avez fait goûter des trucs. On a vu que ça dépend des gens.
> Julie : Y a des gens qui aiment des choses que d'autres n'aiment pas.
> Mme Barlo : On a pas vu que ça. Sur le yaourt par exemple.
> Sami : On n'a pas goûté de yaourt.
> Julie : Y a les colorants. On croit que c'est autre chose mais en fait c'est le même goût.
> Mme Barlo : On peut être influencé par ce qu'on voit. Qu'est-ce qui peut influencer encore ?
> Vanessa : L'odorat.
> Jennifer : On sent par le nez.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de français, 19/11/10)

Sami, qui est habituellement en retrait en classe et qui participe peu, est pendant ce cours très attentif. L'on remarque que Julie (ou même Vanessa) a bien retenu et arrive mieux à restituer la séance que Jennifer ou Sami qui donnent des réponses plus imprécises.

La séance d'analyse sensorielle s'est déroulée plus d'un mois avant la séance de synthèse en cours de français. Les élèves l'ont donc gardée en mémoire pendant tout ce temps : elle a marqué leur esprit. C'est bien le but recherché : marquer durablement les élèves pour changer leurs comportements sur le long terme. Un autre élément qui joue dans le fait que les élèves aient apprécié cette séance est leur rapport à cette enseignante, Mme Barlo, qui est plutôt bon. Quand elle est remplacée par Mme Jalais, la plupart d'entre eux la regrettent. Donc, en cours, les élèves cherchent à montrer à l'enseignante – qu'ils apprécient – qu'ils ont bien retenu une séance qui leur a plu : jouer au bon élève, même dans un collège réputé difficile, fait partie des rôles qu'endossent les adolescents.

À propos des messages sanitaires vus à la télévision, un exemple est celui de la préparation du petit déjeuner servi aux 6e. Cet exemple montre que les préadolescents se servent de leur connaissance précise des messages pour se faire apprécier des enseignants et

apparaître comme des élèves dociles, sérieux et travailleurs. Le petit déjeuner est l'un des derniers événements du projet alimentation. Les élèves de la classe qui sont volontaires passent deux heures au réfectoire un mercredi matin pour servir un petit déjeuner « complet et équilibré[31] » aux élèves de 6e. La veille (le mardi 10 mai 2011), une préparation à ce petit déjeuner a eu lieu, lors de laquelle l'infirmière et la professeure de SVT rappellent quels sont les groupes d'aliments et comment équilibrer son petit déjeuner (cf chapitre 4). À un moment donné, les deux adultes interrogent les élèves sur les aliments qu'il faut manger pour être en forme. Jennifer demande à passer au tableau et écrit : « Manger cinq fruits et légumes par jour ». C'est donc la première chose qui lui vient à l'esprit, et elle est fière de pouvoir l'écrire au tableau, comme une leçon qu'elle a bien apprise. C'est la même élève qui jouait à la rebelle devant ses pairs à la cantine en feignant de ne pas s'intéresser le moins du monde au projet alimentation. La situation modifie donc le discours que tiennent les préadolescents sur l'alimentation. Il est primordial de la prendre en compte, comme l'avait relevé Howard Becker en affirmant que « *chaque activité s'opère en réaction à une situation donnée*[32]. » De plus, Jennifer fait preuve de suffisamment de « *plasticité* [33]» pour savoir satisfaire les enseignants et maintenir un réseau de communication parallèle (en classe, il lui arrive très souvent de discuter avec ses copines ou d'échanger des bonbons). Séverine Depoilly montre que cette capacité à jouer sur les deux tableaux est une spécificité féminine : « *La priorité est de réussir à " faire avec ", à concilier obligations scolaires et sociabilité juvénile*[34] ». Médina récite d'une voix claire : « Ne pas manger trop gras, trop sucré, trop salé ». À nouveau l'un des messages sanitaires, qui est donc bien connu et qui peut ainsi être mobilisé à tout moment. Puis Quentin déclame : « Manger trois produits laitiers par jour. » Ce message ne fait pas partie des quatre recommandations, il est donc moins médiatisé – cette année-là[35] – bien qu'il fasse partie des neuf repères énoncés par le PNNS. Ainsi l'on voit que ces messages sont non seulement connus, mais également répétés par les préadolescents, comme une leçon. D'autres chercheurs ont relevé la présence des messages dans la bouche des adolescents : Meriem

[31] Mots employés par l'infirmière.
[32] Howard Becker, *Les ficelles du métier, op. cit.*, p. 87.
[33] Sylvia Faure, « HLM: côté filles, côté garçons », *Agora débats/jeunesses*, vol. 41, N° 1, 2006, p. 106.
[34] Séverine Depoilly, « Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel: Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires », thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 256.
[35] Nous avons vu que l'année suivante, à Renoir, une publicité du CNIEL (Centre National Interprofessionnel de l'Économie Laitière) sur les produits laitiers est très à la mode.

Guetat évoque le message sur les fruits et légumes : « *Ce message ressurgit d'une manière spontanée*[36]. »

À Renoir, lors d'une séance en SVT sur l'équilibre alimentaire, l'enseignante (Mme Villier) s'appuie sur le manuel de SVT. Elle demande aux élèves de répondre à plusieurs questions qui sont posées sur la teneur énergétique de certains aliments et sur la comparaison de deux enfants qui n'ont pas les mêmes comportements alimentaires. L'un des deux est en surpoids et est représenté en train de grignoter devant la télévision. Ylea intervient : « Il faut qu'il change d'alimentation. Il doit manger des fruits et des légumes, des féculents et de la viande » (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de SVT, 23/03/12). Ylea reprend ainsi les groupes d'aliments étudiés en cours (avec la pyramide alimentaire) et définit un comportement alimentaire « sain », avec des choix permettant de maximiser son capital santé. Grâce aux entretiens et à l'observation sur l'ensemble de l'année de cette élève, il apparaît évident qu'il y a un écart entre le discours qu'elle tient pendant la séance en SVT et ses pratiques alimentaires : elle mange beaucoup de bonbons en cachette et est difficile à table (elle n'aime pas les légumes). Ainsi, les discours tenus en classe, devant l'enseignante, peuvent être bien différents des pratiques réelles des préadolescents. Jouer à l'*homo medicus* ne veut pas dire être un *homo medicus*. Lors de la même séance mais avec le deuxième demi-groupe, deux élèves, Iris et Mayeul, se mettent à réciter un spot publicitaire sur les produits laitiers dont le slogan est : « Les produits laitiers, nos amis pour la vie ». Ils sont fiers de chantonner cette publicité qui leur paraît complètement à propos pour cette séance sur l'équilibre alimentaire. Cette publicité n'était pas connue des élèves de Malraux, ce n'est que l'année suivante qu'elle envahit les programmes pour enfants et qu'elle marque les préadolescents qui chantent le slogan assez souvent au cours de l'année (notamment Mayeul). Cette publicité, très ludique et amusante, peut être réappropriée par les élèves pour l'introduire dans l'espace de la classe en scandant le slogan à tout bout de champ, dans certains cours plus que d'autres (dans lesquels l'enseignant se fait difficilement respecter, comme c'est le cas en musique). Celle-ci est valorisée par le groupe des pairs et permet à celui qui ose la chanter en cours de gagner en prestige. Dans le cadre d'une séance sur l'équilibre alimentaire, réciter cette publicité est approprié, alors qu'en cours de musique, ou même en cours de SVT en salle informatique sur le site Mac Donald's (comme nous l'avons vu plus

[36] Meriem Guetat, « De l'injonction à la réappropriation des messages nutritionnels ambiants », *op. cit.*, p. 127.

haut), il s'agit d'une transgression. Ainsi, le même discours tenu dans deux contextes différents n'a pas le même sens ni la même portée.

4.2 Se faire apprécier du principal

Plaire aux adultes est un des objectifs que poursuivent les élèves au collège. Mais il ne s'agit pas de plaire à tous les adultes, et chaque élève est différent quant à ses attitudes avec les adultes. Certains cherchent à plaire au plus grand nombre, d'autres choisissent leur cible. À Malraux, la proximité sociale avec le personnel enseignant étant beaucoup moins forte qu'à Renoir, la connivence entre élèves et professeurs est moins importante. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, les élèves de Malraux sont plus proches des surveillants, avec lesquels ils entretiennent des relations parfois presque amicales. À Renoir, les élèves interagissent de façon informelle aussi bien avec les surveillants, qu'avec les enseignants ou même qu'avec le principal. Le but étant bien souvent de se faire apprécier d'eux. Les préadolescents ont conscience de la hiérarchie existant entre les personnels du collège et certains élèves cherchent à interagir avec le principal pour se faire connaître et apprécier de lui.

> M Manorf passe devant les tables et parle aux élèves.
> Il se met devant notre table. Il explique aux filles à côté de nous que les carottes rendent aimable.
> Marion : Monsieur moi j'ai bien mangé!
> M Manorf: Tu as laissé les carottes, ça rend aimable tu sais! Mange-les !
> Marion: J'ai mangé tous mes brocolis! Et un peu les carottes.
> M Manorf part.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 9/03/12)

Marion cherche à attirer l'attention du principal en lui faisant remarquer à quel point elle a bien mangé ses légumes. M. Manorf lui rétorque qu'elle a laissé des carottes mais la jeune fille surenchérit en se vantant d'avoir fini ses brocolis. Ainsi, Marion utilise les notions sur l'équilibre alimentaire qu'elle possède (elle sait que les brocolis sont des légumes et sont considérés comme sains) pour se mettre en valeur devant le principal qu'elle cherche à charmer. Elle lui montre qu'elle fait des choix favorables à sa santé, qu'elle se comporte en *homo medicus*. Marion a tout à fait conscience que M. Manorf est au sommet de la hiérarchie à Renoir, elle ne s'intéresse pas à lui par hasard : il représente pour elle la personne la plus prestigieuse du collège. Ainsi, se faire apprécier de lui est pour elle une marque de notoriété

vis-à-vis de ses pairs. À Malraux, je n'ai pas observé de telles scènes : le principal ne circule pas dans la cantine et a très peu d'interactions avec les élèves.

4.3 Parler de ses préférences aux adultes, au risque de ne pas les satisfaire

Face aux adultes, les élèves ne font pas que répéter docilement les leçons qu'on leur a apprises, ils peuvent également faire part de leurs préférences alimentaires, qui vont parfois à l'encontre des normes nutritionnelles. C'est arrivé à Malraux lors d'une commission menu : il s'agit d'une réunion lors de laquelle sont décidés les menus de la cantine pour le mois à venir en présence de différents adultes du collège (la chef cuisinière, l'infirmière, le principal, etc.), une diététicienne du Conseil général, et trois élèves de la classe de 5e réalisant le projet alimentation. L'infirmière, Mme Patais, explique aux élèves comment se passe la réunion, elle les prévient:

> Mme Patais : On peut pas mettre des frites à tous les repas. C'est trop gras.
> Sami s'agite sur sa chaise.
> Mme Patais : Qu'est-ce qu'il y a Sami ? Pourquoi tu tapes ton voisin ?
> Sami : Je veux des frites à chaque repas.
> Mme Patais: Tu n'as rien écouté alors Sami.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, commission menu, 10/11/10)

L'infirmière ne cherche pas à comprendre l'avis de Sami et lui reproche de ne pas avoir écouté ce qu'elle venait de dire sur l'équilibre alimentaire. Un écart se creuse entre les adultes et les élèves, qui ne se sentent pas écoutés. La plupart des propositions faites par les élèves pendant la réunion sont refusées, et l'une des élèves présents (Vanessa) me dira plus tard qu'elle n'a pas du tout apprécié la commission menu parce que « on proposait mais à chaque fois ils disaient non. Donc après on disait plus rien » (Collège Malraux, carnet d'observations, cantine, 6/01/11). Il y a une certaine incompréhension entre les adultes promoteurs du projet alimentation, prônant une alimentation saine et équilibrée (c'est-à-dire riche en légumes) et les préadolescents, dont les goûts sont souvent éloignés des normes du PNNS : ils aiment les bonbons, les féculents (et notamment les frites) et un grand nombre d'entre eux déteste les légumes. Ce goût pour les frites ou les kebabs est socialement construit : comme nous l'avons au début de ce chapitre, ces aliments sont fortement valorisés par la culture adolescente. Le goût pour les bonbons ou sucettes est encouragé par les pratiques transgressives qui ont lieu en classe ou dans la cour de récréation (cf chapitre 5). Ainsi, les préférences alimentaires des

préadolescents sont souvent à l'opposé de ce qu'on leur conseille de manger, par exemple avec le projet alimentation. Il y a une tension importante à l'adolescence (et déjà à la préadolescence) entre manger bien et bien manger[37] : se faire plaisir – et être conforme à la culture adolescente – ou suivre les conseils du PNNS, martelés dans les programmes pour jeunes et, dans notre cas, au collège.

L'un des enjeux des interactions avec les adultes du collège, est, pour les préadolescents, de se faire apprécier d'eux. Apparaître comme un bon élève permet, aux yeux des élèves, de gagner l'estime de l'adulte, qu'il s'agisse d'un enseignant ou du principal. Le projet alimentation et la figure de l'*homo medicus* qu'il propose sont utilisés par les préadolescents pour montrer aux adultes qu'ils sont de bons élèves. Cependant, leurs préférences alimentaires peuvent refaire surface dans certaines situations et les éloigner de cet *homo medicus*. Ils perdent alors, pour un temps, la bonne estime des adultes. Une dernière façon d'utiliser le projet vise à me satisfaire, puisque l'un de mes statuts est celui de responsable du projet alimentation, et donc d'adepte d'une alimentation saine et équilibrée.

5 Chercher à se faire apprécier de l'ethnographe

Certains élèves cherchent à me donner satisfaction en tenant des discours ou en agissant de la façon qu'ils pensent conforme à ce que j'attends d'eux. À travers le comportement des élèves, l'on peut voir la manière dont ils me perçoivent et dont ils conçoivent une alimentation équilibrée. Ainsi, quand je leur demande, en entretien, d'apporter leurs aliments préférés sur la table, certains élèves ont choisi des fruits et légumes.

5.1 En entretien, le choix des aliments à prendre en photographie

Au début de l'entretien avec les préadolescents, je leur donnais pour consigne d'aller chercher dans la cuisine leurs aliments préférés (entre trois et cinq). Un bon nombre d'entre eux n'ont apporté que des biscuits, des féculents ou des boissons, mais certains ont apporté un nombre parfois assez conséquent de fruits et légumes. Je prenais ensuite en photographie ces

[37] Yaëlle Amsellem-Mainguy, « Bien manger, manger bien. Les jeunes et leur alimentation », *op. cit.*

aliments et leur demandais de me raconter quand est-ce qu'ils en mangeaient, dans quel contexte, etc.

5.1.1 À Renoir

Photographie prise chez Sophie

Photographie prise chez Mayeul

Sophie m'explique qu'elle apprécie beaucoup les fruits : « j'adore tous les fruits ». Ses goûts déclarés sont en concordance avec les normes du PNNS (cinq fruits et légumes par jour). Elle peut donc fièrement me montrer que ses préférences peuvent satisfaire mon attrait pour les aliments sains.

Chez Mayeul, c'est surtout la mère qui veut faire bonne figure. Quand Mayeul choisit le nutella, celle-ci s'exclame : « Je rêve Mayeul ». Mayeul a choisi des bananes, sans doute pour mettre un fruit et faire plaisir à la fois à sa mère et à l'enquêtrice, mais Mme Auger ne manque pas de le dénoncer : « Tu manges pas souvent des bananes quand-même ? ».

Photographie prise chez Coline

Photographie prise chez Hector

Coline choisit un aliment souvent peu apprécié des préadolescents : les haricots verts. Elle apporte également du lait et des pâtes, aliments recommandés par le PNNS, pour leur apport en calcium et en sucres lents. Et enfin, un aliment davantage connoté plaisir, des biscuits « petit déjeuner », mais qui restent raisonnables puisque le packaging met en avant la source de sucres lents qu'ils représentent.

Hector me raconte qu'il mange très souvent des pommes et adore les fraises. Il choisit d'ailleurs la pomme comme aliment préféré parmi les cinq. Hector est un très bon élève, studieux et appliqué. Il cherche donc à montrer qu'il est un bon *homo medicus* qui mange des fruits plusieurs fois par jour.

5.1.2 À Malraux

Photographie prise chez Yacine

Photographie prise chez Amar

Yacine a vraisemblablement voulu jouer au bon élève en apportant des fruits et des légumes. C'est un enfant qui est en surpoids (assez léger) et qui fait attention à son alimentation. Il n'a pas apporté de produits sucrés comme des biscuits : il se montre très raisonnable, comme il l'a été lors du choix du repas pour le logiciel MACDO.

Amar a été moins généreux concernant le nombre d'aliments qu'il a apporté, mais il y a encore une fois un fruit : une mandarine.

En leur demandant d'exposer les aliments qu'ils préfèrent, les préadolescents sont invités à choisir l' « image alimentaire » qu'ils veulent donner d'eux. Cette image qu'ils choisissent de renvoyer est renvoyée en premier lieu à moi, vue – entre autres – comme une représentante

du PNNS. Certains décident donc de se conformer aux canons de la nutrition, dans le but de me satisfaire. Les autres, qui représentent la majorité des élèves interrogés, ne se posent pas la question de savoir si les aliments qu'ils préfèrent correspondent aux canons du PNNS. Ils ne se sentent pas jugés par moi, puisque je n'ai jamais joué ce rôle au collège – je m'en suis bien gardée. Ainsi, ils apportent sur la table toute sorte d'aliments gras ou sucrés.

Photographie prise chez Rémi (Renoir) Photographie prise chez Kelly (Malraux)

5.2 Parler d'alimentation au collège en présence de l'enquêtrice

Un moyen d'attirer mon attention en cours consiste, pour les élèves, à me parler d'alimentation. Par exemple en m'interpelant quand il est question d'alimentation, au sens large, pendant le cours :

> Mayeul : Madame Aurélie ? Y a des alimentations ! C'est pour Madame Aurélie !
> Mme Mlari : Oui enfin c'est pas dans le même sens.
> Maxime : Heureusement qu'on mange pas ça.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de physique-chimie, 19/03/12)

Il s'agit ici d'alimentations électriques, l'on est en cours de physique, mais Mayeul ne rate pas cette occasion pour rappeler ma présence et le sujet de ma recherche (ou mon lien avec le projet alimentation).

Un autre moyen pour entrer en relation avec moi consiste à aborder un sujet en lien avec l'alimentation et à me poser des questions auxquelles je suis censée pouvoir répondre du fait de mon statut de nutritionniste.

Mayeul (tâtant la cuisse d'Hector) : Y a rien à manger là ! Attends Aurélie elle est nutritionniste, on va lui demander. Un poulet tout musclé, y a rien à manger, c'est mieux quand il est gras ?

Aurélie : Ça dépend si t'aimes le gras.

Mayeul (à Hector) : Qu'est-ce que t'as mangé ce matin ? Moi des croquettes pour chat et des graines pour oiseau. C'est bien si on mange ça ?

Aurélie : Parfait ! Si t'es un animal.

Hector : Mon ventre il est pas gros.

Mayeul : Faut manger.

Hector : Du foie c'est bon !

Mayeul : La nutritionniste elle est perturbée là.

Aurélie : Je suis pas nutritionniste.

Mayeul : T'es quoi alors ?

Aurélie : Je suis sociologue.

Mayeul : C'est pareil non ?

Aurélie : Non.

(Collège Renoir, carnet d'observations, cours d'EPS, 6/01/12)

Ainsi, en lançant ce sujet de discussion, Mayeul cherche à entrer en interaction avec moi. Je suis assise assez près de Mayeul et d'Hector, et Mayeul cherche à m'impliquer dans leur conversation en posant des questions à la nutritionniste que je suis pour lui.

Certains élèves, voulant jouer au bon élève, s'appliquent à me donner des renseignements sur leurs habitudes alimentaires, ayant compris que ma présence au collège avait pour objectif de récolter des informations sur les pratiques alimentaires des collégiens.

Julie arrive un peu plus tard, et en se dirigeant vers le local où ils posent leurs sacs, elle raconte à Vanessa son petit déjeuner. « J'ai beaucoup mangé ce matin, j'ai bu du jus d'orange. » Vanessa s'éloigne. Julie continue de me parler. « Je mange pas beaucoup le soir, j'ai pas très faim. Par contre, au petit déjeuner j'ai très faim. Je mange des tartines de beurre et de confiture, un chocolat, du jus d'orange et des pétales. J'ai pas l'habitude de prendre un goûter. J'en prends pas. On me l'a jamais proposé. »

(Collège Malraux, carnet d'observations, cours d'EPS, 8/11/10)

Julie, l'une des premières de la classe, sérieuse et appliquée, cherche à satisfaire ma supposée demande d'informations.

Ainsi, les élèves, en utilisant l'alimentation, cherchent à attirer mon attention, ou à se faire apprécier de moi. Le fait que je sois responsable du projet alimentation oriente les discussions qu'ils engagent dans le but de m'y impliquer. Cependant, étant donnée ma présence quotidienne et mon comportement d'adulte – élève (cf chapitre 3), j'ai eu accès à bien d'autres informations que celles-ci (contrairement à mon enquête exploratoire à Laplace).

Le projet alimentation, censé rendre les adolescents plus responsables de leurs choix alimentaires, s'insère dans le contexte du collège, lieu aux multiples enjeux pour les préadolescents. Il est dont instrumentalisé par ces derniers, dans des perspectives très différents, selon les situations. Dans la plupart des cas, il apparaît que les préadolescents n'endossent pas le rôle d'*homo medicus* dicté par le projet, ou seulement en superficie. « *Le rapport au savoir est à la fois relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou, inversement, confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur. Le fait que le savoir prenne ou non sens et valeur pour un individu dépend de l'identité de cet individu*[38]. » Et cette identité est liée, chez les préadolescents, à leur position dans le groupe de pairs[39]. Ainsi, le rapport des élèves au projet alimentation dépend de leur identité et il peut être étudié comme un processus. Il s'agit, de la même façon que le fait l'équipe d'Escol pour comprendre l'histoire et la situation scolaire d'un élève, « *d'identifier les processus qui rendent cette histoire et cette situation intelligible*[40] ». Processus entendu comme « *la dynamique d'un ensemble de phénomènes qui interagissent dans le temps, de façon non aléatoire mais sans causalité unilinéaire, et dont l'interaction produit un (ou plusieurs) effet(s*[41]*)* ». Étant donnés les enjeux qui entourent le contexte d'une classe, et les processus de réappropriation du projet que ceux-ci entraînent, l'on peut se poser la question de savoir si le collège est le bon endroit pour qu'un tel projet arrive à ses fins.

[38] Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, *op. cit.*, p. 29.
[39] Elle est également liée à leur histoire personnelle (notamment familiale) et à bien d'autres éléments cités par Charlot, Bautier et Rochex.
[40] Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, *op. cit.*, p. 33.
[41] *Ibid.*, p. 33.

* * *

Pour comprendre ce que le projet alimentation fait aux préadolescents – mais aussi ce que les préadolescents font du projet alimentation –, il est important de prendre en compte le contexte dans lequel il est réalisé et comment il est mis en place. Darmon remarque en 1999 que « *les entreprises des producteurs de normes sont décrites à partir de leur énonciation plutôt que du point de vue de leur mise en œuvre*[42]». C'est bien la *mise en œuvre* d'une entreprise d'imposition de normes nutritionnelles que j'ai cherché à relater au début de cette seconde partie. La question du contexte, à la fois de mise en place du projet et de réception par les préadolescents, est centrale dans cette thèse. Il s'agit du contexte scolaire, plus précisément de la classe. Ce lieu est porteur d'un grand nombre d'enjeux pour les élèves (mais également pour les enseignants). C'est un endroit où ils sont confrontés à des adultes qui les dominent, de par le savoir qu'ils leur transmettent ou leur rôle d'autorité qu'ils ont sur eux. Les élèves sont classés par leurs notes, ils sont donc en concurrence les uns par rapport aux autres et doivent satisfaire leurs enseignants pour être en tête de classe. Mais toutes les matières n'ont pas la même valeur à leurs yeux : chaque cours est un contexte différent. Certains cours se passent dans le chahut le plus total alors que d'autres ont lieu dans un silence presque religieux. Les élèves, selon qu'ils apprécient ou non l'enseignant, peuvent se comporter différemment selon les matières. Ainsi, une séance du projet alimentation qui a lieu dans un cours où le professeur n'arrive pas à se faire respecter et (car ceci en découle bien souvent) n'est pas apprécié, ne sera pas reçue de la même manière qu'une séance qui a lieu pendant un cours calme. Les conditions pour devenir *homo medicus* dépendent donc en partie du contexte dans lequel se transmettent les messages. D'autre part, au collège, les préadolescents sont en présence de leurs pairs. Leurs relations avec le groupe de pairs occupent une place centrale dans leurs préoccupations au collège (et même en dehors). L'enjeu de l'intégration au groupe est primordial. Nous avons vu dans cette partie qu'il y a différents groupes d'amis, des cliques, qui sont plus ou moins haut dans « l'échelle sociale » de la classe. Les plus intégrés sont les plus populaires et se situent tout en haut, alors que les moins intégrés sont en marge et sont souvent exclus par les autres. Certains préadolescents en marge se satisfont tout à fait de leur statut et se contentent d'un ou deux amis. D'autres cherchent à s'intégrer, à gagner en popularité ou à renforcer des liens amicaux parfois fragiles. C'est là que l'alimentation intervient, aussi bien concrètement par des aliments (des

[42] Muriel Darmon, « Les "entreprises" de la morale familiale », *op. cit.*, p. 9.

bonbons que l'on s'échange) qu'abstraitement par des discours valorisant une alimentation de type junk-food. Nous voyons bien dans ce chapitre que l'alimentation n'est pas sans signification au collège, au contraire, elle est un moyen puissant d'intégration au groupe de pairs.

Pour comprendre ce que fait la mise en place d'un projet d'éducation alimentaire au collège aux élèves et ce qu'ils en font, il faut donc prendre en compte leur définition des différentes situations auxquelles ils ont à faire face et impliquant des interactions avec les adultes de l'institution scolaire et des interactions avec leur groupe de pairs. La façon dont les préadolescents s'approprient les messages diffusés par ce projet dépend donc de l'ensemble des perspectives qu'ils développent pour faire face aux situations qu'ils rencontrent au collège. Ils ne deviennent pas mécaniquement des *homo medicus*, du fait de la complexité de leur expérience scolaire. De la même façon, devenir un messager dans sa famille dépend des enjeux qui entourent l'alimentation familiale. Nous allons donc étudier dans la prochaine partie la complexité de ce qui se joue dans la famille au sujet de l'alimentation et comment le préadolescent peut devenir un acteur de l'éducation alimentaire de sa famille.

PARTIE 3
Comprendre les processus à l'origine de la construction d'un préadolescent messager dans sa famille

Dans cette partie, nous allons nous attacher à comprendre les processus à l'origine de l'attitude adoptée par tel ou tel élève vis-à-vis de la diffusion du projet alimentation dans sa famille. Grâce aux réponses fournies par les préadolescents et leurs parents en entretien, trois attitudes ont pu être définies : celle de non-messager, de semi-messager et de messager. Les non-messagers sont ceux qui n'ont jamais parlé du projet alimentation à leurs parents. Les semi-messagers sont ceux qui ont évoqué le projet au moins une fois dans l'année. Enfin les messagers en ont parlé régulièrement, et pour certains ont même cherché à modifier les pratiques alimentaires de leur famille. Si les cas de non-messagers étaient les plus facilement délimitables, l'arbitrage entre des cas de messagers et de semi-messagers a parfois posé davantage de problèmes, notamment quand les discours des parents et des préadolescents ne concordaient pas. Il est arrivé que des parents disent ne jamais avoir entendu parler du projet alors que leur enfant assurait en avoir parlé plusieurs fois. Nous avons alors classé l'attitude du préadolescent dans la catégorie semi-messager puisque les préadolescents ont évoqué le projet même si les parents l'ont oublié. Nous définissons l'attitude de messager en prenant en compte la réception par les parents : pour que les préadolescents soient considérés comme des messagers, il faut *a minima* que les parents se souviennent du projet alimentation. Le message doit avoir été retenu par le récepteur, et pas seulement diffusé par l'émetteur : nous pouvons utiliser cette définition grâce à notre méthodologie impliquant des entretiens à la fois avec les parents et avec les préadolescents (cf chapitre 3).

Nous cherchons à comprendre ce qui se passe pour qu'un préadolescent adopte telle ou telle attitude vis-à-vis du projet alimentation dans sa famille. Grâce à notre enquête ethnographique, nous avons pu analyser finement le contexte dans lequel le projet alimentation se déroule pour comprendre quels sont les enjeux qui entourent sa réception par les préadolescents : à la fois à travers leur rapport au groupe de pairs et leur rapport à l'école. Les observations, notamment à la cantine mais aussi en cours et dans la cour de récréation, complétées par les entretiens avec les préadolescents, permettent d'appréhender leur rapport aux normes alimentaires, rapport qui peut influencer l'intérêt qu'ils portent au projet. D'autre part, les entretiens avec les parents ont permis de saisir leur propre rapport aux normes du PNNS, et ainsi de comprendre comment peuvent s'y articuler les normes véhiculées par le projet alimentation. Ces entretiens ont également été l'occasion d'identifier les cas dans lesquels le contexte familial est propice à la diffusion du projet alimentation. Ces différents

éléments combinés entre eux, permettent, quand on étudie finement chaque cas, de comprendre ou même d'expliquer les diverses attitudes observées.

Les observations menées en classe, dans la cour de récréation et à la cantine nous ont permis de comprendre en quoi le groupe de pairs peut influencer le rapport qu'entretiennent les préadolescents avec le projet alimentation. Les chapitres 5 et 6 permettent de montrer que selon la position qu'occupent les élèves au sein du groupe-classe et donc selon leur groupe d'appartenance, leur réceptivité au projet alimentation n'est pas la même. En effet, le projet est perçu négativement par le groupe dominant à Malraux (notamment par les garçons), ce qui fait que les élèves n'appartenant pas à ce groupe et ne cherchant pas à en faire partie peuvent davantage s'y intéresser. Ils ne cherchent pas à afficher des opinions conformes à celles définies par le groupe dominant, puisqu'ils ne cherchent pas à s'y intégrer. Le projet est au contraire valorisé par le groupe dominant de la classe enquêtée à Renoir (notamment les filles). Dans ce cas-là, ce sont les élèves n'appartenant pas à ce groupe, cherchant à donner une certaine image d'eux-mêmes aux autres, celle d'élèves distants de l'ordre scolaire, qui tournent en dérision le projet et ne s'y intéressent pas. Certains élèves, sans chercher à « s'afficher » devant les autres, sont à l'écart dans le groupe-classe, sont peu impliqués dans les enjeux scolaires et sont donc peu réceptifs au projet. Nous avons pu ainsi déterminer pour chaque élève si sa position dans le groupe-classe et son appartenance à telle ou telle clique sont favorables ou défavorables ou ont un effet neutre sur sa réceptivité au projet.

À partir des entretiens et des observations menées en classe dans les différentes disciplines, nous avons pu définir le rapport qu'entretient chaque élève avec l'école. Les observations ont permis de repérer les élèves les plus dissipés, participant peu en cours et peu consciencieux dans les travaux qui étaient demandés en classe ou à faire à la maison. Tous ces éléments d'observation ont conduit à repérer les élèves distants de l'école. À l'inverse, ceux qui participaient souvent, qui étaient attentifs en cours et studieux ont été définis comme proches de l'institution scolaire. Les réponses données en entretien à la question « aimes-tu les cours ? » ou « aimes-tu aller en cours » ont permis de confirmer ce qui avait été observé en classe et d'avoir accès au discours des préadolescents sur l'école, donc à leur point de vue. En étudiant les moyennes trimestrielles de chaque élève, il apparaît que le rapport à l'école des élèves est fortement lié à leurs résultats scolaires. Les résultats des élèves de Malraux sont globalement bien plus faibles qu'à Renoir : la moyenne de la classe est de 9,8 à Malraux contre 13,5 à Renoir (l'écart est d'autant plus significatif que Renoir devrait être un

établissement qui note plus sévèrement ses élèves puisqu'il est plus favorisé[1]). Le groupe-classe de Malraux est également beaucoup plus dissipé et perturbateur que celui de Renoir, notamment dans les matières principales (français, mathématiques). Ces éléments permettent de comprendre pourquoi à Malraux, un plus grand nombre d'élèves a un rapport distant à l'école. Cette différence est fortement liée à la différence de recrutement social des deux collèges[2]. Grâce à l'analyse des entretiens avec les parents, nous avons pu mettre en regard le rapport à l'école des préadolescents avec celui de leurs parents et ainsi mieux situer ce rapport dans la dynamique familiale.

Les réponses données par les préadolescents à certaines questions et aux scénarios (que nous avons présentés dans le chapitre 3) ainsi que nos observations au collège nous ont permis de définir leur rapport au modèle de *l'homo medicus*, et, plus précisément dans le domaine de l'alimentation, leur rapport aux normes nutritionnelles. Nous avons comparé les réponses données concernant les plats qu'ils choisiraient de manger pendant deux jours, leur opinion sur les messages nutritionnels diffusés par le PNNS, leurs préférences alimentaires telles qu'ils les énoncent en entretien. Nous avons également comparé les réponses à différents scénarios[3]. Grâce aux conversations entre élèves à table à la cantine ou dans d'autres contextes, nous avons obtenu des informations sur leur rapport à l'alimentation. À partir de ces différents éléments, nous avons défini trois types de rapport aux normes nutritionnelles sur une échelle allant de la distance à l'adhésion, avec un degré intermédiaire que nous avons nommé « prise de libertés ». En dehors de l'enquête AlimAdos[4], la question du rapport des jeunes aux normes nutritionnelles a été peu traitée, en tous les cas en France. Parmi nos enquêtés, nous trouvons un plus grand nombre de préadolescents distants ou

[1] Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, *op. cit.*

[2] Cf François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit*, Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, *op. cit.*

[3] « Si on te proposait des boissons gazeuses à la cantine tous les jours, en prendrais-tu ? Si oui, lesquelles ? »
« Tes amis te proposent de venir manger au grec avec eux samedi midi. Que fais-tu ? »
« On te propose un abonnement gratuit d'une semaine pour tous les midis à Mac Donald's. Que fais-tu ? »
« Tu regardes la télé en mangeant des chips. Les pubs arrivent : " Pour votre santé, évitez de grignoter entre les repas". Que penses-tu à ce moment-là ? »

[4] L'enquête AlimAdos analyse la situation complexe dans laquelle les adolescents se trouvent face à des normes parfois contradictoires. Cette enquête ne fournit pas de typologie du rapport aux normes nutritionnelles des adolescents pour préserver la spécificité de chaque cas. Nous faisons le choix inverse, au risque de simplifier des situations plus complexes en réalité, pour saisir le poids du rapport aux normes nutritionnelles dans l'adoption d'une attitude de messager ou de non-messager par les préadolescents. Bien que leur rapport aux normes varie dans leurs pratiques selon les situations, comme le montre l'enquête AlimAdos, nous nous intéressons notamment à leur discours et donc à leur façon de se positionner par rapport aux normes. Pour l'enquête AlimAdos, voir Meriem Guetat, « De l'injonction à la réappropriation des messages nutritionnels ambiants », *op. cit*, Marie-Pierre Julien, « Les normes, la faim et la liberté dans deux groupes d'âge adolescents »,in Diasio Nicoletta, Hubert Annie and Pardo Véronique (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°14, 2009.

prenant des libertés par rapport aux normes nutritionnelles que de parents. Le groupe de pairs et la culture adolescente d'une part, la société de consommation et le marketing d'autre part, sont sans doute à l'origine de cette plus grande distance aux normes chez les préadolescents que leurs parents. Il apparaît qu'une différenciation sociale du rapport aux normes persiste[5] même si elle est moins évidente que chez les adultes.

La comparaison des réponses fournies par les parents à différents scénarios[6] a conduit à situer leur rapport aux normes alimentaires sur la même échelle que celle des préadolescents : adhésion, prise de libertés, distance. Du point de vue de l'origine sociale des familles, nous retrouvons des résultats largement démontrés : la plupart des familles des milieux populaires ont un rapport beaucoup plus distant avec les normes nutritionnelles que la plupart des familles des classes moyennes et supérieures[7]. Une seule famille enquêtée à Malraux entretient un rapport d'adhésion aux normes nutritionnelles. Nous étudierons ce cas plus en détails dans le chapitre 7.

C'est grâce aux entretiens avec les parents (souvent l'un des deux) et avec le préadolescent que nous avons pu comprendre quel était le contexte familial du point de vue de la communication entre les parents et le jeune. Les réponses à certaines questions concernant les discussions, les moments passés ensemble, l'encadrement des devoirs, les horaires de travail des parents, ont permis de caractériser le type de relation en termes de communication entre les parents et les préadolescents. Quand parents et préadolescent étaient en coprésence pendant l'entretien, nous avons parfois pu assister à des interactions reflétant particulièrement bien les relations intrafamiliales (cf chapitre 3). Trois degrés ont été définis sur une échelle allant d'une relation de proximité à une relation distante, avec un degré intermédiaire : une relation mitigée. Nous avons ainsi pu caractériser pour chaque famille, le degré de

[5] Cf K. Backett-Milburn, W. Wills, M. L. Roberts et J. Lawton, « Food and family practices: teenagers, eating and domestic life in differing socio-economic circumstances », *op. cit.*

[6] « Vous avez préparé des épinards avec des œufs pour le repas du soir. Votre enfant ne veut pas manger les épinards. Que faites-vous ? »
« Vous demandez à votre enfant ce qu'il veut pour le diner, il répond une pizza. Que faites-vous ? »
« Si le lendemain il redemande une pizza, que faites-vous ? »
« Il est 18h30. Votre enfant a faim. Il vient dans la cuisine chercher quelque chose à manger. Que lui donnez-vous ? »
« Vous vous rendez compte que pour le goûter, votre enfant a mangé un paquet de biscuits entier. Que faites-vous ? »
« Votre enfant arrive de l'école à 17h, complètement affamé : il n'a vraisemblablement rien mangé à la cantine. Que faites-vous ? »
« Votre enfant vous demande s'il peut aller au grec samedi midi avec ses amis. Que répondez-vous ? »
« Vous êtes au supermarché avec votre enfant, il vous demande de lui acheter un sachet de bonbons. Que faites-vous ? »

[7] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*

communication parents-préadolescent. La typologie obtenue est proche de celle de Kellerhals et Montandon ou de Le Pape du point de vue des positions des familles dans l'espace social[8]. Comme cela a été rappelé dans le chapitre 2, il a été largement démontré que les parents des classes moyennes et supérieures encouragent davantage les échanges verbaux, les négociations que les parents des classes populaires. Nous retrouvons la même différenciation sociale dans la possibilité qu'ont les préadolescents de communiquer avec ses parents : elle est plus grande chez les familles des classes moyennes et supérieures.

Grâce à l'étude des « *configurations particulières* » dans lesquelles se trouvent les préadolescents enquêtés, nous pouvons analyser les « *relations d'interdépendance*[9] » qui se nouent différemment selon les contextes. Nous utilisons une méthode proche de celle employée par Lahire dans son ouvrage. Le sociologue cherche à comprendre les différences en termes de réussite scolaire des élèves des classes populaires. Pour ce faire, il choisit d'étudier finement des cas particuliers, qu'il nomme des « configurations » grâce à une grille d'analyse reposant sur différents traits susceptibles d'influencer la réussite scolaire des élèves. Les configurations sont présentées sous la forme de portraits. Nous avons choisi de procéder de la même façon. La principale différence avec notre étude réside dans le fait que les configurations qu'étudie Lahire sont essentiellement familiales, alors que nous nous attachons à prendre en compte d'autres relations d'interdépendance que la famille, notamment le groupe de pairs. Lahire l'aborde mais n'a pas les moyens de l'étudier aussi finement puisqu'il n'y a accès que par les entretiens, ainsi, les traits retenus pour l'interprétation ne concernent que la famille. En analysant comment se combinent les différents paramètres dans chaque configuration, nous cherchons à comprendre les processus à l'origine de l'adoption de telle ou telle attitude. Pour synthétiser l'ensemble des informations pour chaque élève, nous avons construit un tableau en reprenant les cinq paramètres qui, combinés entre eux, permettent de comprendre l'attitude adoptée (dernière colonne). Nous faisons l'hypothèse que les degrés définis pour chaque paramètre sont plus ou moins favorables à la possibilité de jouer le rôle de messager pour le préadolescent. Ainsi, dans le tableau, nous avons mis en rouge les paramètres défavorables (distance), en vert les paramètres favorables (adhésion, proximité) et en bleu ceux qui sont intermédiaires (libertés, mitigée, neutre). Le tableau ainsi construit

[8] Cf Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, *op. cit*, Marie-Clémence Le Pape, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, *op.*

[9] Bernard Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, *op. cit.*

semble valider les hypothèses, puisque parmi les messagers, il y a 38 cases vertes sur 55 alors que parmi les non messagers, il n'y a que 9 cases vertes sur 50. Certains messagers présentent l'ensemble des paramètres favorables et certains non-messagers présentent l'ensemble des paramètres défavorables. Il est intéressant d'étudier les cas intermédiaires, pour lesquels la situation est plus complexe : certains paramètres sont favorables, d'autres ne le sont pas, ce sont des cas de dissonance. Ils peuvent faire apparaître le rôle décisif de tel ou tel paramètre. Nous avons choisi de faire apparaître avec une astérisque les préadolescents qui mettent en pratique les séances du projet, par exemple en regardant les étiquettes de certains produits alimentaires. Ces préadolescents peuvent chercher à modifier les pratiques de leurs parents (cf chapitre 9). Certains de ces préadolescents sont semi ou non-messagers, dans ces cas-là, ils n'ont pas cherché à modifier les pratiques de leurs parents et ne leur ont pas fait part de leur nouvelle conduite. Deux préadolescentes se distinguent des autres par un oui souligné, il s'agit de cas d'éducation ascendante : les jeunes filles ont cherché à apporter des informations à leurs parents, que ces derniers n'avaient pas (cf portrait Julie Copelle, chapitre 9). Néanmoins, elles n'ont ni mis en pratique les séances ni cherché à modifier les habitudes de leurs parents.

Nous avons choisi d'analyser chacune des trois attitudes une par une, dans trois chapitres distincts. Nous cherchons à comprendre les processus à l'origine de telle ou telle attitude, en nous aidant des paramètres décelés. Par exemple : pourquoi tel préadolescent est messager alors qu'il est distant de l'institution scolaire ? C'est en étudiant dans le détail les différents cas observés que nous pourrons déceler différents mécanismes conduisant ou non à jouer le rôle de messager. Nous avons choisi de présenter des portraits de préadolescents[10] rassemblant un nombre important d'informations obtenues par observation ou par entretien, portant notamment sur les différents traits définis comme cadre interprétatif. Les portraits sont présentés à chaque fois de la même manière : nous passons en revue chacun des paramètres toujours dans le même ordre (le même que celui du tableau). Nous avons choisi d'aborder en premier les paramètres issus principalement des observations au collège et de finir par ceux issus principalement des entretiens dans les familles. En analysant comment chaque paramètre – chaque trait – interagit avec les autres et prend ou non le dessus, nous cherchons à comprendre toute la complexité des cas étudiés. Nous étudierons dans un premier temps les

[10] François de Singly a lui-aussi procédé par portraits dans sa recherche sur des jeunes sensiblement du même âge (11 à 13 ans) que nos enquêtés, cf François De Singly, *Les adonaissants*, *op. cit.*

cas de préadolescents non messagers, puis ceux des semi messagers puis enfin les messagers. Cet ordre de présentation des trois attitudes permet de terminer sur ce qui constituait la question de départ de la thèse : quelles sont les conditions qui, réunies, font que les préadolescents endossent le rôle de messager dans leur famille ?

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport normes nutri enfant	Rapport normes nutri parent	Relation parent-ado	**Messager projet**
Nathan Paufroi	défavorable	distance	distance	distance	distance	**non**
Amar Kelar	défavorable	distance	distance	distance	distance	**non**
Quentin Tiber	défavorable	distance	libertés	libertés	distance	**non**
Kelly Gabrou	neutre	distance	distance	distance	distance	**non**
Moustafa Hari	défavorable	proximité	distance	libertés	distance	**non**
Yacine Oulir	défavorable	distance	adhésion	adhésion	mitigée	**non**
Martial Dupock	neutre	proximité	distance	libertés	mitigée	**semi**
Amandine Zhang	neutre	proximité	libertés	distance	mitigée	**semi**
Vanessa Nguyen	favorable	proximité	distance	distance	proximité	**oui**
Julie Copelle	favorable	proximité	libertés	libertés	proximité	**oui**
Mathias Medeiros	neutre	distance	libertés	libertés	distance	**non***
Gaétan Molet	neutre	mitigé	libertés	libertés	distance	**non**
Arthur Lasserre	neutre	mitigé	libertés	libertés	mitigée	**non**
Léo Hallon	neutre	mitigé	libertés	distance	distance	**semi***
Emmeline Omais	neutre	mitigé	libertés	distance	mitigée	**semi**
Laetitia Alvès	favorable	distance	distance	libertés	distance	**semi**
Lana Ricardo	favorable	mitigé	distance	distance	mitigée	**semi**
Timothée Le Tutour	neutre	proximité	libertés	libertés	mitigée	**semi**
Mayeul Auger	neutre	distance	libertés	adhésion	distance	**semi**
Rémi Bernard	favorable	proximité	distance	distance	mitigée	**semi**
Vincent Guindon	neutre	mitigé	adhésion	adhésion	distance	**semi**
Hector Durand	favorable	proximité	libertés	libertés	mitigée	**semi**
Magali Lagrille	favorable	proximité	distance	libertés	proximité	**semi**
Léanne Daumez	favorable	proximité	libertés	adhésion	mitigée	**semi**
Claire Lobato	favorable	proximité	adhésion	adhésion	mitigée	**semi**
Caroline Boyer	favorable	proximité	adhésion	libertés	mitigée	**semi**
Priscille Fernandes	favorable	mitigé	adhésion	adhésion	mitigée	**semi**
Ylea Vénadi	favorable	distance	libertés	adhésion	mitigée	**oui**
Maëlle Roger	favorable	distance	libertés	adhésion	proximité	**oui***
Mélanie Couprano	favorable	mitigé	adhésion	adhésion	mitigée	**oui***
Marion Metzger	favorable	proximité	distance	adhésion	proximité	**oui**
Sophie Racanoux	favorable	mitigé	libertés	adhésion	proximité	**oui**
Coline Malainasse	favorable	proximité	libertés	adhésion	proximité	**oui**
Agathe Talin	favorable	proximité	adhésion	adhésion	proximité	**oui**
Loïc Dupré	favorable	proximité	adhésion	adhésion	proximité	**oui***

Tableau 7 : Synthèse des différents paramètres et attitudes adoptées pour chaque élève interrogé

Légende

Rouge : paramètre défavorable à l'adoption d'une attitude de messager.

Bleu : paramètre intermédiaire dans le processus de construction d'une attitude de messager.

Vert : paramètre favorable à l'adoption d'une attitude de messager.

* : Mise en pratique des messages délivrés par le projet alimentation.

Souligné : Education ascendante, le préadolescent « éduque » ses parents.

Avant la ligne horizontale épaisse : élèves de Malraux.

Après la ligne horizontale épaisse : élèves de Renoir.

En italique : garçon.

CHAPITRE 7
Le préadolescent non-messager du projet alimentation dans sa famille

Ce chapitre se propose d'analyser les processus en jeu dans la construction d'un préadolescent non-messager. Les préadolescents adoptant cette attitude n'ont jamais parlé du projet alimentation à leurs parents. En entretien, les parents me disent n'avoir pas eu connaissance de l'existence d'un tel projet avant mon appel téléphonique pour prendre rendez-vous avec eux (ou avant réception de la lettre leur étant destinée)[1]. Nous nous proposons d'étudier dans le détail différents cas permettant de mettre au jour les mécanismes permettant d'expliquer pourquoi ces préadolescents n'ont pas véhiculé des informations sur le projet alimentation dans leur famille. Après l'analyse des cas les plus simples pour lesquels l'ensemble des indicateurs sont défavorables, nous nous intéresserons à des cas plus complexes, pour lesquels certains indicateurs sont favorables mais ne font pas le poids face aux autres indicateurs, qui apparaissent alors déterminants. En nous intéressant à des « *configurations singulières*[2] » et en cherchant à comprendre « ce qu'il se passe » pour tel ou tel cas, nous pouvons faire émerger des éléments d'interprétation plus généraux permettant de comprendre quels processus sont en jeu dans l'impossibilité d'endosser le rôle de messager pour certains préadolescents.

1 Des cas de préadolescents non-messagers pour lesquels tous les indicateurs sont défavorables

Certains cas présentent des configurations dans lesquelles tous les traits du cadre interprétatif vont dans le même sens : ils sont défavorables à l'adoption par le préadolescent d'une attitude de messager. L'analyse précise de deux de ces cas (à travers les portraits de

[1] Sauf pour un cas, celui de Gaétan Molet. La mère m'a assuré qu'elle avait déjà entendu parler du projet alors que son fils disait le contraire. Nous avons néanmoins classé Gaétan parmi les non-messagers parce que l'entretien avec Mme Molet laissait transparaître quelqu'un de méfiant vis-à-vis de l'enregistrement et qui cherchait à donner les réponses les plus légitimes.

[2] Bernard Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, op. cit.*

Nathan et de Quentin) permet de comprendre à quel point les différents traits sont profondément liés les uns aux autres et en interaction.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Relation part-ado	Rapport aux normes nutri parent	**Messager projet**
Nathan Paufroi	défavorable	distance	distance	distance	distance	**non**
Amar Kelar	défavorable	distance	distance	distance	distance	**non**
Quentin Tiber	défavorable	distance	libertés	libertés	distance	**non**

Tableau 8 : Paramètres pour les cas de non messagers « les plus simples »

1.1 Une socialisation familiale incitant à se tenir à distance de l'institution scolaire et donc du projet alimentation : portrait de Nathan Paufroi

L'appartement de Nathan et de sa famille est très sombre et en assez mauvais état. À l'heure du rendez-vous, seul M. Paufroi est présent, il garde son petit-fils et Nathan est parti faire des courses avec Jérôme, l'un de ses camarades de classe. Je commence donc par interroger M. Paufroi, nous nous installons à la table de la salle à manger. Nathan arrive accompagné de Jérôme une heure et demie plus tard. Ils posent les courses dans la cuisine et entament certains de leurs achats (fromage, rillettes). C'est ensuite le tour de Nathan, que j'interroge en présence de Jérôme, puisque la situation se présente ainsi. Jérôme et Nathan sont très dissipés pendant l'entretien et ne semblent pas très intéressés par mes questions. Ils jouent avec le chien, avec mon dictaphone et, par moments, discutent de tout autre chose.

M. Paufroi a 49 ans et élève seul ses enfants depuis le départ inattendu de sa femme au Portugal l'été précédent l'année de mon enquête. Il est d'origine française, et est employé municipal au service de la voirie, de l'entretien des parcs et des jardins.

Dans la classe, Nathan fait partie d'un petit groupe d'amis, en marge du groupe-classe, composé de Laurent, Jérôme et Nathan. Ce groupe est parfois l'objet de moqueries de la part du groupe dominant, notamment Jérôme, en partie du fait de son surpoids. Ce petit groupe

constitue une clique de joyeux lurons, très dissipés et très peu intéressés par ce que les enseignants leur proposent en cours. Leurs interventions ont très rarement pour but de répondre à une quelconque question posée, elles visent au contraire à perturber le cours et à amuser la galerie. Il arrive très souvent que les trois élèves s'interpellent pendant les cours, se chamaillent ou discutent et s'amusent ensemble. Ils ont souvent interagi avec moi, notamment en cours : j'étais pour eux un moyen de se distraire, en me provoquant, en jouant ou en discutant avec moi.

Cette scène montre assez bien à quel point les trois élèves perturbent les cours et sont en décalage avec les objectifs pédagogiques, et comment ils m'intègrent dans leurs jeux. Nous sommes en cours de SVT, l'enseignante commence le cours en mettant les choses au clair : « À partir de maintenant je veux plus perdre de temps avec des histoires de discipline. » Quelques minutes plus tard, la petite clique des trois garçons commence à s'agiter.

Jérôme et Nathan se jettent des morceaux de papier.
Jérôme : Trou du cul ! Connard !
Nathan : Lui il va manger du papier il va pas comprendre.
Nathan prépare une boule, la lance à Jérôme.
Laurent : Tu crois on est au marché ?
Jérôme : Toi ferme ta gueule c'est ta maison le marché.
Laurent se lève et va le taper.
Jérôme : Tu notes tout ce qu'on dit ? Pourquoi tu notes les insultes ?
Aurélie : C'est pour mon travail.
Loïc : C'est quoi ton travail ? Paparazzi ?
Aurélie : J'aimerais bien mais malheureusement non. Je sais pas si je vais m'en servir mais je le marque.
Laurent : Si t'es paparazzi je suis une star. Je veux pas passer dans le journal.
Mme Chappes : Il va falloir vous calmer parce qu'on va parler de caca pendant 3 semaines [le cours de SVT porte à ce moment-là sur la digestion]. Jérôme je suis désolée mais il va falloir qu'il écoute [elle s'adresse à moi].
Jérôme lit ce que j'écris.
Jérôme : Laurent tu t'affiches.
Laurent : Pourquoi ?
Jérôme : Tu dis tu veux pas passer dans le journal.
Laurent : Jérôme il drague Aurélie. [Je souris]
Nathan : C'est sa femme.
Laurent : En plus Aurélie elle est contente.

> Mme Chappes demande aux élèves de dire les mots qu'ils ont appris sur la digestion. Tout le monde lève la main. Tout le monde sauf Jérôme, Laurent et Nathan.
> Laurent fait une blague : Nathan on t'a déjà dit que t'étais beau ? Eh ben on t'a menti.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de SVT, 3/02/11)

Les perspectives de cette petite clique sont très éloignées des attentes scolaires : l'école est avant tout pour eux un terrain de jeu et de construction d'une identité en opposition à l'ordre scolaire. Bien que ces élèves n'appartiennent pas au groupe dominant et ne cherchent pas forcément à s'y intégrer, ils perturbent souvent les cours, au risque d'exaspérer aussi bien les professeurs que les autres élèves (même ceux du groupe dominant). Dès le début de l'année, ces élèves avaient été repérés comme perturbateurs puisque Jérôme et Nathan faisaient partie du dispositif Phare. Les multiples interactions au sein de cette clique impliquent une absence presque totale d'attention au contenu des cours. Ainsi, l'appartenance à ce groupe de pairs pousse Nathan à ne pas s'intéresser au projet alimentation.

Son rapport à l'école, très distant, est en partie lié à son groupe de pairs – dans lequel il ne se trouve pas par hasard – et à son histoire familiale. En classe, Nathan se met toujours au fond, fait des dessins ou discute avec ses voisins.

> Je passe dans les rangs et remarque que Nathan a les bras croisés et ne fait pas le travail demandé. Il commente son comportement.
> Nathan : Je veux pas travailler, je fais acte de présence. J'aime pas l'anglais.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours anglais, 17/06/11)

Le père de Nathan n'a pas fait d'études supérieures, il n'a pas le baccalauréat. Enfant, il avait un rapport très distant avec l'école, rapport qu'il a conservé, et qui n'encourage pas son fils à y porter de l'intérêt. M. Paufroi a été souvent convoqué au collège par le principal pour Nathan ou un autre de ses enfants et ces entrevues se sont la plupart du temps mal passées : M. Paufroi s'est senti trahi, rabaissé, déconsidéré. « *Quelque chose de la dignité des parents est en jeu dans les relations avec les enseignants*[3] ». Il cherche donc à se protéger de l'institution scolaire en prenant ses distances avec elle.

> M. Paufroi : L'école c'est bien si tu vas apprendre. Après dis-moi pas que tu en sors riche. Après tu vas faire une formation, tu vas faire un niveau. Mais y a des enfants qui veulent pas,

[3] *Ibid.*, p. 181.

et tu peux pas les forcer. Tu peux pas les forcer. C'est soit tu as envie, soit t'as pas envie, et là moi je dis pour Nathan pour l'instant voilà.

(Collège Malraux, entretien, M. Paufroi, 26/01/11)

Il encadre très peu Nathan pour ses devoirs et dit avoir d'autres soucis en tête : sa fille ainée a un enfant qu'il garde assez souvent, il a une autre fille (17 ans) qui souffre de difficultés psychologiques, se traduisant entre autres par un surpoids, et un fils qui a quitté la maison et ne possède pas d'emploi. Ses autres enfants ont, comme Nathan, un rapport distant voire conflictuel à l'école : aucun n'a fait d'études. Sa fille ainée s'occupe d'enfants pour gagner sa vie. Sa fille de 17 ans est en décrochage, elle ne va plus du tout à l'école. Il apparaît donc clairement qu'il n'y a pas dans cette famille une culture favorable à l'école. Cette relation conflictuelle avec l'école est à relier à l'histoire de vie du père, son enfance et ses propres parents : son père, plombier, était lui aussi éloigné de la culture de l'écrit lui aussi et sa mère travaillait en usine. La mère de Nathan est partie l'été précédent pour aller vivre au Portugal avec un homme rencontré sur internet. Elle ne travaille pas et n'a fait aucune étude (elle a quitté l'école à 16 ans). Les devoirs de Nathan sont donc suivis de très loin :

Aurélie : Donc c'était votre femme qui s'occupait des devoirs ?

M. Paufroi : Les devoirs oui tout ça. Enfin… les devoirs, oui.

Aurélie : Regarder…

M. Paufroi : Voilà c'est ce que je fais même moi hein, c'est on regarde sur le cahier s'il a un mot, ce qu'il fait, il doit le faire mais après comme j'avais dit à l'école, oui il est là, oui. Mais je suis pas derrière lui à chaque coup regarder son travail. Moi il me dit je l'ai fait, je lui fais confiance. Maintenant y a des fois où il… y a même pas de devoirs. Il me dit j'ai pas de devoir. Je crois qu'il… Personne me téléphone en me disant Nathan a des devoirs. […] Autour de moi, y a pas que Nathan, y a beaucoup de choses à faire.

(Collège Malraux, entretien, M. Paufroi, 26/01/11)

M. Paufroi donne au collège une part de responsabilité concernant l'absence de travail à la maison de son fils : « Personne me téléphone ». Il reste donc très en retrait par rapport à l'éducation scolaire de son fils. En entretien, je m'aperçois que Nathan n'a pas retenu ce qui a été fait pendant le projet alimentation et que ça ne l'a pas marqué.

Aurélie : Rappelez-vous [J'interroge Nathan en présence de Jérôme] y a pas longtemps vous avez fait des trucs sur l'alimentation.

Nathan : J'ai déjà oublié, j'ai pas de mémoire sur ça.

Aurélie : Vous avez fait pas grand-chose, vous avez fait quoi sur l'alimentation ? Souvenez-vous des séances.

Nathan : Moi ça m'intéresse pas parce que je…

(Collège Malraux, entretien, Nathan et Jérôme, 26/01/11)

Son père me confirme qu'il n'a jamais entendu parler du projet alimentation. Ce qui montre bien que Nathan tient à distance ce qui est dit à l'école. De plus, l'adolescent n'est pas enclin à en parler chez lui puisque son père est en conflit avec ce qui provient de l'école. L'entretien avec le père permet de relier cette étanchéité au projet au caractère très limité du suivi scolaire exercé par M. Paufroi ainsi qu'à son rapport très distant avec l'école. Daniel Thin écrit : « *La réticence d'une partie des parents à entrer dans l'école et à rencontrer les enseignants participe de pratiques d'évitements de situations dans lesquelles leur dignité est mise en cause… sans qu'il soit nécessaire que les enseignants manifestent volontairement ou ostensiblement leur désaccord avec les pratiques des parents ou qu'ils les critiquent directement pour que la situation soit dévalorisante ou stigmatisante*[4]. » Le rapport distancié de M. Paufroi avec l'école et son apparent « manque d'intérêt » sont sans doute avant tout des moyens de se protéger et de garder sa dignité face à une institution légitime fortement stigmatisante pour les élèves en difficulté scolaire.

Nathan a un rapport très distant avec les normes nutritionnelles. Il raconte en entretien que les messages nutritionnels « ça ne l'intéresse pas ». Quant à ses préférences alimentaires, elles sont assez déconnectées des préceptes du PNNS : il m'explique qu'il n'aime pas les légumes, à part les haricots verts et les haricots blancs. Si son père lui demande ce qu'il veut manger au diner (il s'agit de l'un des scénarios posés), il répond une pizza, « que des trucs plein de graisses ». Il ne mange pas à la cantine, car il n'aime pas ça, à part les desserts : « c'est vrai que le seul truc qui est bon là-bas c'est les desserts ». Il accepte avec enthousiasme l'idée de manger toute une semaine au Mac Donald's (c'est un autre scénario) : « J'accepte ! Ah ben ça c'est sûr » et n'hésiterait pas non plus à aller manger « au grec » avec des amis (scénario). Il utiliserait « son argent » pour y aller, l'argent qu'il gagne en rendant des services à ses sœurs.

Les pratiques alimentaires de Nathan semblent également éloignées des normes nutritionnelles. Comme on l'a vu, juste avant l'entretien, Jérôme et Nathan sont allés faire des courses, ils ont acheté du fromage, des saucisses, de la sauce ketchup, des olives et des

[4] *Ibid.*, p. 182.

rillettes. Ils ont déjà entamé le fromage (du coulommiers) et les rillettes en arrivant « par simple gourmandise » me dit Nathan.

Nathan avoue grignoter souvent : il vient justement de le faire. Jérôme rétorque que c'était le goûter. Mais Nathan explique : « Parce que logiquement quand tu grignotes pas c'est des gâteaux. Là on vient de manger n'importe quoi, des je sais plus quoi là, des trucs là, avec du fromage dessus, un café et un truc. »

M. Paufroi a lui aussi une relation distante au modèle de l'*homo medicus*. Il ne cuisine jamais de « légumes verts » et propose le plus souvent à sa famille des pâtes, du riz, des frites, « beaucoup de frites ». Les repas sont davantage composés de viande que de poisson : « on est plutôt viande chez nous ». Il fait souvent réchauffer des plats surgelés comme du bœuf bourguignon, de la blanquette ou des lasagnes. Ses réponses aux scénarios sont nettement éloignées de celles que l'on attendrait d'un parent *homo medicus* : il est prêt à commander une pizza si son enfant le lui demande, et s'il en reste, à en remanger le lendemain ; il n'y a pas d'interdit, son enfant peut se servir comme il veut à n'importe quelle heure s'il a faim[5], il lui achète autant de bonbons qu'il veut. Il peut arriver que Nathan mange seul, s'il a faim plus tôt ou pour d'autres raisons. Ainsi, la socialisation familiale de Nathan concernant l'alimentation explique sa distance avec les normes nutritionnelles : il y a consonance entre son rapport aux normes et celui de son père.

La relation qu'entretiennent Nathan et son père est pour le moins distante, du fait, entre autres, du contexte familial déjà évoqué. Sa mère a quitté le domicile conjugal l'été précédent, sans prévoir une réorganisation de la vie familiale. Le père de Nathan a été mis dans la situation de s'occuper seul de ses quatre enfants, qui rencontrent tous des problèmes (chômage pour le fils aîné, séparation avec un enfant à charge pour la fille aînée, fugue pour la fille cadette, difficultés scolaires pour Nathan). Dans ces conditions, le temps dédié à l'écoute de Nathan est très restreint. M. Paufroi délègue ses responsabilités à des instances extérieures. Sa relation à son fils apparaît donc très distendue : il ne lui fait pas confiance et n'arrive pas à régler les problèmes par lui-même. Le père me confie qu'il pense que son fils

[5] Cette grande liberté laissée aux enfants concernant leurs prises alimentaires a été observée principalement dans des familles défavorisées par une équipe de chercheurs britanniques. K. Backett-Milburn, W. Wills, M. L. Roberts et J. Lawton, « Food and family practices: teenagers, eating and domestic life in differing socio-economic circumstances », *op. cit.*

lui vole de l'argent. Et pour résoudre les problèmes de son fils, il est obligé de faire appel à une personne extérieure : un juge pour enfants qui l'oriente vers une éducatrice spécialisée.

> M. Paufroi : Ou il me ramène des trucs qui sont pas à moi, que j'ai pas achetés. Alors je m'inquiète. Je me dis c'est à qui, il me dit « on me les a donnés », je fais « ah non on te les donne pas comme ça, donc va rapporter », alors on sait pas si c'est rapporté, on sait pas. Donc voilà ce que j'ai parlé au juge, bon, je sais pas. […] Quand il venait à la maison, je l'avais prévenu. Je lui avais dit, tu fais des conneries, à force de faire des conneries, c'est le juge qui va s'occuper de toi. Parce que j'ai demandé un juge. Donc lui il a été prévenu sur toute la liste hein.
>
> (Collège Malraux, entretien, M. Paufroi, 26/01/11)

Nathan a donc peu l'occasion de discuter avec son père. Il est pratiquement livré à lui-même. Il n'a pas le loisir de raconter sa journée de cours, d'autant plus que ni lui ni son père n'y accordent beaucoup de valeur. Il n'a donc pas parlé du projet alimentation à son père.

> Aurélie : Votre enfant vous raconte son cours sur l'alimentation au collège et cherche à vous donner des conseils.
> M. Paufroi : Alors ça non. C'est même pas arrivé. C'est même pas arrivé une seule fois.
> Aurélie : Est-ce que par exemple vous savez que cette année il a un projet sur l'alimentation dans sa classe ?
> M. Paufroi : Non.
> Aurélie : Il vous parle pas… De ses cours ?
> M. Paufroi : Non.
> Aurélie : Non pas du tout ?
> M. Paufroi : Non. C'est pas un gosse à me dire papa j'ai fait ça aujourd'hui.
>
> (Collège Malraux, entretien, M. Paufroi, 26/01/11)

Nathan parle très peu de l'école avec son père. Il ne peut ni ne veut jouer l'intermédiaire entre l'école et la famille, ainsi que le souhaiteraient les promoteurs du projet alimentation.

Ainsi, la configuration particulière de Nathan permet de comprendre pourquoi il n'a pas été messager du projet alimentation dans sa famille. Il s'agit d'un cas dans lequel tous les indicateurs vont dans le même sens : Nathan se trouve dans un groupe de pairs particulièrement peu réceptif au projet, il a un rapport distant à l'école, est éloigné des normes nutritionnelles et son père aussi, et enfin, discute très peu souvent avec son père, notamment de ce qu'il fait au collège. Le caractère fortement corrélé des paramètres ainsi que leur

interaction forment un obstacle puissant et solide à la diffusion du projet dans la famille de Nathan.

1.2 Un préadolescent fortement influencé par son groupe de pairs : portrait de Quentin Tiber

Je croise M. Tiber dans la rue en arrivant devant chez lui. Il s'excuse d'être en retard, alors qu'il ne l'est pas. Je lui réponds que je viens d'arriver. L'immeuble se situe dans une cité de Vitry-sur-Seine. J'entre dans leur appartement, qui est petit et très sombre, il y fait froid : les fenêtres sont ouvertes alors que nous sommes en janvier. L'appartement est en désordre. Il y a un lit dans la pièce principale, c'est là que M. Tiber dort. Je m'assieds sur la seule chaise autour de la table qui se trouve à côté du lit, et lui sur le lit. Il a une télévision assez grande et un ordinateur, des modèles anciens. L'entretien dure un long moment, M. Tiber est très bavard, ses mains tremblent en me parlant. Après avoir éteint le dictaphone, M. Tiber continue de me parler : il me donne des articles sur l'agriculture biologique, ou sur la dénonciation de ce qu'il appelle « l'alimentation industrielle ». Je reviens une autre fois pour l'entretien avec Quentin qui n'était pas présent la première fois. Quand j'arrive, Quentin est sur le lit en train de jouer et il articule un « bonjour » à peine audible. Son père le gronde : « Allez Quentin éteins ça ! Fais pas ton chieur ! ». La première partie de l'entretien se passe très difficilement, Quentin est renfermé, il n'est manifestement pas content de devoir répondre à mes questions. Quand son père parle (il fait à nouveau de longs monologues), Quentin marmonne « staiv[6] ». Il répète ce mot une quinzaine de fois. Il a l'air complètement exaspéré par cette logorrhée. Une fois que son père est parti pour se rendre à son travail, peu à peu sa langue se délie et il finit par me raconter des choses sans que je lui aie posé de questions, par exemple sur le football qu'il pratique. Quand j'éteins le dictaphone, il discute encore avec moi, me demande ce que je fais comme travail, quelles études j'ai fait. Il m'avoue son inquiétude de ne pas trouver de travail.

M. Tiber est technicien de diffusion télévisuelle, il a un diplôme de niveau bac + 2 (DUT de génie électrique). La mère de Quentin est décédée d'un cancer des voies digestives quand il avait 6 ans. Quentin est le seul élève de la classe à manger « bio » chez lui. Son père s'est

[6] Ce mot a déjà été défini dans la partie précédente. Il s'agit d'une insulte qui signifie : « c'est ta vie », implicitement, « ce que tu racontes ne m'intéresse pas le moins du monde ».

tourné vers l'alimentation issue de l'agriculture biologique depuis 3 ans et la quasi-totalité des aliments présents à la maison est étiquetée AB[7]. La justification que le père donne à ce changement d'alimentation est la peur d' « empoisonnement », puisque l' « alimentation industrielle[8] » entraîne des cancers. Quentin, obligé de manger beaucoup de légumes, des soupes et des biscuits « bio », vit cette situation avec amertume et en veut à son père.

Ce préadolescent est bien intégré dans le groupe-classe. Il fait partie du groupe dominant comme le montrent ces différents indices:

> Sanata, l'une des leaders du groupe dominant, sort une boisson de son sac pendant le cours de sport. Elle n'en donne qu'à ses amis, dont Sami et Quentin.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours d'EPS, 10/03/11)
>
> Quentin fait son exposé de français, qui doit se faire en binôme, avec le délégué, Sami, leader du groupe dominant des garçons.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de français, 11/02/11)

Il arrive cependant que Quentin soit en marge de ce groupe, presque rejeté :

> Un matin, je remarque que Quentin a changé de coupe de cheveux. Nous sommes en EPS, nous nous rendons au gymnase.
>
> Moustafa : T'as un truc blanc dans tes pics (à Quentin). Ça doit être le gel.
>
> […]
>
> Quentin marche tout seul, Moustafa se rapproche de lui.
>
> Moussa : Moustafa viens ! Qu'est-ce que tu fais avec " Cumba Cla[9]" ? (Quentin) »
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours d'EPS, 25/05/11)

Les garçons de son groupe d'amis lui ont trouvé un surnom moqueur, et il n'est pas bon de rester avec lui, en tout cas ce jour-là. Il est arrivé plusieurs fois que pendant un jour ou quelques heures dans la journée, Quentin soit tout seul, le visage renfermé, l'air boudeur. Son rapport à ses amis n'est donc pas très stable. Quentin a très peur d'être l'objet de moqueries, comme il me le dit en entretien :

> Aurélie : En SVT, t'as compris ce qu'il faut faire? [Il s'agit d'un devoir maison où les élèves doivent décrire les prises alimentaires d'une journée en collant les étiquettes des aliments consommés]

[7] AB : Agriculture Biologique.
[8] Extraits de l'entretien avec M. Tiber (27/01/11).
[9] Je n'ai pas bien saisi la signification du surnom donné ici à Quentin.

Quentin: Oui, il faut coller les étiquettes. Mais moi je vais pas le faire, je veux pas coller des étiquettes AB[10]. Parce que sinon y a certains qui vont m'embêter.

Aurélie : Laurent?

Quentin: Non pas Laurent.

Aurélie : Axel?

Quentin : Non plus.

Aurélie : Moussa ?

Quentin : Oui peut-être.

Aurélie : Mais c'est ton ami Moussa.

Quentin : Et ben des fois, on se vanne entre nous, j'aime pas quand c'est contre moi.

(Collège Malraux, entretien, Quentin, 23/02/11)

Quentin ne veut pas qu'on sache qu'il mange « bio » à la maison car il a peur que cette particularité se retourne contre lui et que ses amis l'excluent parce qu'il est différent. Comme nous l'avons déjà montré dans la partie précédente, l'alimentation a un rôle intégrateur dans le groupe de pairs, il faut « s'afficher » comme un consommateur et un amateur de fast-foods et de kebabs pour être bien vu à Malraux. Peut-être Quentin sent qu'il ne provient pas du même milieu socioculturel que ses amis : dans le groupe dominant des sept garçons, il est le seul « blanc » et son père est le plus diplômé des parents de la classe. C'est sans doute pour cette raison qu'il est dans un équilibre instable par rapport à son intégration dans le groupe. Quentin fait très attention à l'image qu'il renvoie au groupe dominant de peur d'en être exclu ou du moins d'être la risée de certains. Il cherche à dissimuler les pratiques alimentaires de sa famille qui constituent un révélateur de son milieu socioculturel.

Ce préadolescent est très distant de l'institution scolaire. Il déclare n'apprécier aucun de ses enseignants :

Aurélie : Et ton prof préféré ?

Quentin : J'en ai pas. C'est tous des profs que j'aime pas.

Aurélie : Ah ouais ? Tous ?

Quentin : Presque ouais… oui.

Aurélie : Même Mme Chappes ou M. Dupré ? M Dupré il était sympa je trouve [il est parti en congé sabbatique au 2ème semestre] !

Quentin : Bof.

[10] AB : Agriculture Biologique.

(Collège Malraux, entretien, Quentin, 23/02/11)

Comme Nathan, Quentin a été intégré au dispositif Phare. Son comportement en cours pose donc problème. Néanmoins, il ne fait pas partie des éléments les plus perturbateurs de la classe. Il adopte parfois une attitude assez désinvolte : il lui arrive d'avoir du retard en cours. De plus, il n'est pas toujours attentif, par exemple, pendant une séance sur l'équilibre alimentaire en SVT, Quentin est assez dissipé :

> Mme Chappes : Quentin t'es capable de dire ce que vient de dire Jérôme ?
>
> Quentin : J'ai pas entendu.
>
> Mme Chappes : Parce que tu parles avec Claudia.
>
> (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de SVT, 3/02/11)

Par contre, il prend très mal les sanctions, il les vit comme une injustice : « Amar c'est à cause de toi que j'ai été viré ![11] ». Peut-être a t'il peur de la réaction de son père, une fois rentré à la maison. En effet, son père est très impliqué au collège. Il est le seul parent délégué FCPE de la classe. Il était l'un des seuls parents présents lors de la réunion parents-professeurs lors de laquelle je me suis présentée. Il suit donc la scolarité de Quentin de près, ce qui est peut-être source de conflit avec son fils. En effet, Quentin fait rarement ses devoirs : « Je m'allonge, je fais autre chose et je sais pas, j'ai pas envie de travailler, je sais pas pourquoi[12] ». Des observations de la part des enseignants sont parfois notées dans son carnet : ce n'est pas un élève modèle. Son père a beaucoup de difficultés à sensibiliser Quentin aux attentes scolaires, il a plus ou moins abandonné et se résigne face au manque de motivation de son fils.

Le cas de Quentin montre qu'il ne suffit pas que les parents soient impliqués scolairement pour que les enfants le soient également. La socialisation dans le groupe de pairs prend ici nettement le pas sur l'implication des parents dans le rapport des préadolescents au discours scolaire, ou, pour prendre un autre exemple, face au travail de l'apparence, comme l'a montré Martine Court : « *la socialisation des enfants se déroule en partie en dehors de la famille*[13] », « *[les individus] sont exposés tout au long de leur vie à une pluralité d'instances de socialisation*[14] ». Quentin, du fait de son appartenance à un groupe affichant une nette opposition à l'ordre scolaire, adopte une attitude distante avec l'institution scolaire.

[11] Extrait du carnet d'observations, 10/03/11.
[12] Extrait de l'entretien avec Quentin, 23/02/11.
[13] Martine Court, *Corps de filles, corps de garçons: une construction sociale*, Paris, La Dispute, 2010, p. 132.
[14] *Ibid.*, p. 110.

Quentin prend des libertés par rapport aux normes nutritionnelles. Il ne s'inquiète pas pour son poids – il est très mince – et ne fait donc pas attention à ce qu'il mange, néanmoins il considère que certains aliments doivent être consommés avec modération. Par exemple, il répond qu'il n'irait pas tous les jours à Mac Donald's si on lui proposait un abonnement d'une semaine gratuit (scénario). Quentin est demi-pensionnaire mais n'aime pas trop la cantine : il trouve qu'il y a trop de légumes. Je l'ai vu y faire des sandwichs, comme la plupart des garçons, avec de la viande et du fromage ou de la salade.

Quentin et son père sont en conflit au sujet de l'alimentation. Le préadolescent souhaiterait manger des plats qu'il qualifie de « normaux » (c'est-à-dire non issus de l'agriculture biologique) et pas des légumes à tous les repas. Le début de l'entretien avec Quentin a été assez ardu et a bien mis en évidence la tension entre le père et le fils et le rejet de Quentin pour les repas que cuisine son père :

> Aurélie : Y a quoi comme légume que t'aimes pas ?
> Quentin : Mmh. Le salsifi bizarre. Le chou, tous les trucs là je sais pas.
> Aurélie : Les épinards ?
> Quentin : Tout ce qu'il fait j'aime pas. Ses soupes et tout.
> M. Tiber : T'en as mangé hier de la soupe.
> Quentin : Y en a aucune qui est bonne.
> M. Tiber : Elle était pas bonne hier ?
> Quentin : Non elle était pas bonne, soja et …
>
> (Collège Malraux, entretien, Quentin, 23/02/11)

Quentin rejette en bloc tout ce que cuisine son père. À ce moment précis, il était particulièrement énervé du fait de ma venue. L'alimentation dépasse encore une fois le seul cadre biologique de la faim à satisfaire : elle est un moyen d'exprimer ses affects et de renforcer ou au contraire de couper les liens avec autrui.

M. Tiber a vécu des événements qui l'ont bouleversé (notamment la mort de sa femme d'un cancer du pancréas) et qui ont été suffisamment forts pour changer ses habitudes (« je cuisinais pas avant, je faisais des pâtes, j'étais… […] Jusqu'à 32 ans, j'ai jamais cuisiné, enfin je faisais que des pâtes. Et donc… principalement. Bon je savais faire un steak bien sûr mais

fin, deux - trois choses mais bon vraiment toutes simples[15]»), petit à petit, jusqu'à conduire à des pratiques très différentes : beaucoup de fruits et légumes et du « bio ». Quentin est donc contraint de manger ce que lui donne son père : une nourriture très différente de ce que mangent la plupart de ses amis et de ce qu'il mangeait auparavant. Malgré le fait que M. Tiber cuisine beaucoup de légumes, il adopte une attitude de prise de libertés par rapport aux normes nutritionnelles. Quentin est libre de manger un paquet entier de biscuits, « tant qu'ils sont bio ». Il peut manger à toute heure, quand il a faim. Par contre, M. Tiber ne répond pas aux demandes de ses enfants quand il s'agit de pizzas ou autre plat préparé, sauf pour une occasion exceptionnelle. C'est seulement à Noël que les enfants ont eu droit à une pizza et de la charcuterie.

Quentin et son père ont une relation très distendue. Quentin paraît avoir honte de son père : il a très mal vécu le fait que je vienne chez lui. Lors de ma première venue, Quentin n'étant pas à la maison, le père m'a fait comprendre qu'il était très énervé quand il a appris que j'allais venir. Il raconte :

> Aurélie : Et donc Quentin il était pas content que je vienne c'est ça en gros ?
> M. Tiber : Oui oui. Oui parce que… Ben il veut pas que… comme je suis parent d'élèves donc le seul dans la classe, déjà l'année dernière, ça fait deux ans que je suis, cette année de nouveau je suis tout seul en parent d'élèves. Vous savez les parents d'élèves ?
> Aurélie : Oui oui.
> M. Tiber : Au conseil de classe, je fais que le conseil de classe. Et comment dire, je suis le seul dans la classe, bon ben ça le gêne, parce que je me mets en avant, je sais pas comment ils disent, je me souviens plus le mot, s'afficher. S'afficher ou… Ben voilà quoi, c'est…
> Aurélie : Il aime pas être…
> M. Tiber : Parce que lui pourtant quand il parle en général, je crois qu'il parle assez fort, donc il s'affiche aussi, fin voilà quoi c'est…
>
> (Collège Malraux, entretien, M. Tiber, 27/01/11)

Quentin n'a pas envie de se faire remarquer en étant « le seul » à participer à l'enquête : il me fait une réflexion sur le faible nombre d'élèves ayant accepté l'entretien dans la cour de récréation (20/01/11). Dans le groupe dominant, ils sont très peu nombreux à avoir accepté et Quentin ne veut pas sortir du lot. L'extrait d'entretien montre que Quentin a peur du regard des autres sur son père, donc sur lui-même. J'imagine qu'il n'avait pas envie que je découvre

[15] Extrait de l'entretien avec M. Tiber, 27/01/11.

ce qu'il mange (des produits issus de l'agriculture biologique), et peur que j'apprenne des choses sur sa vie personnelle que je raconte à toute la classe. Une barrière est tombée quand il a vu que j'étais complètement silencieuse après ma première visite chez lui. Puis la glace s'est vraiment rompue au moment de ma deuxième visite, pendant laquelle j'ai discuté avec lui.

Quentin discute rarement avec son père, et aborde très peu souvent l'école. M. Tiber semble voir l'école avant tout comme un moyen d'avoir un travail, et transmet à son fils la peur d'être au chômage :

> Aurélie : Et il pense que l'école c'est important tu crois, il te parle beaucoup de l'école ?
> Quentin : Ouais. Sinon après j'aurai… Je serai au chôm…, j'aurai pas de travail.
> Aurélie : Toi aussi tu penses que c'est important ?
> Quentin : Oui mais je prends pas trop au sérieux.
>
> (Collège Malraux, entretien, Quentin, 23/02/11)

Pourtant Quentin me pose à la fin de l'entretien beaucoup de questions sur mes études, mon travail : il s'inquiète pour son avenir. Du fait sans doute de la distance entre le père et le fils, les discussions entre eux sont rares. M. Tiber explique que Quentin lui parle très peu, et encore moins de ses cours :

> Aurélie : Et il vous parle de ses cours ? Il vous raconte ses cours ? L'école ou…
> M. Tiber : Euh… non non, non il pense qu'à ses jeux. Rentré ici, il pense qu'à ses jeux. Il pense qu'à ses jeux, sa télé, son émission Les Simpsons, ses jeux et puis… le foot.
> Aurélie : Il vous parle pas trop de ce qu'il vit ?
> M. Tiber : Non, de temps en temps il va… Non c'est rare quoi mmh.
> Aurélie : Il vous parlera pas d'un cours, ce qu'il a fait en cours ou…
> M. Tiber : C'est rare mais… Si du tabac l'autre jour. Si si, le tabac l'autre jour si si.
> Aurélie : Il vous a dit qu'il avait vu à l'école ce que c'était ?
> M. Tiber : Il m'a parlé d'une chose qui l'a marqué, le tabagisme passif (il rit). Autrement c'est assez rare quoi. Mais ici il révise pas quoi il…
>
> (Collège Malraux, entretien, M. Tiber, 27/01/11)

Quentin ne parle pratiquement jamais de ses cours, mais il y a une exception : le tabac. M. Tiber fume, ce qui est paradoxal pour un homme qui a une telle peur des cancers et qui en parle autant. Quentin, sensibilisé par son père à cette maladie, est affecté par le discours tenu par l'enseignante de SVT sur la cigarette. Pendant cette séance, d'éducation à la santé, j'ai vu Quentin interpeller ses amis :

Quentin : Eh ils mettent du goudron ! Eh Hakim ils mettent du goudron dans les cigarettes !
Quentin : Axel ? Eh ils mettent du goudron !

(Collège Malraux, carnet d'observations, 6/01/11)

Ainsi, du fait de son histoire de vie, le préadolescent est davantage réceptif que les autres aux messages délivrés lors d'une séance d'éducation à la santé. L'alimentation étant moins directement en cause dans l'apparition des cancers, et surtout, le lien n'étant pas fait par les enseignants lors des séances du projet alimentation, Quentin se sent moins concerné par ce projet. Pourtant, son père fait le lien entre l'alimentation et le cancer. Quentin dispose d'une réflexivité suffisante[16] pour relativiser le discours de son père. Sa socialisation familiale ne suffit pas à le rendre réceptif au projet alimentation parce qu'elle rencontre un obstacle de taille : son groupe de pairs, qui n'est pas favorable au projet.

Quentin a consciencieusement rempli la fiche bilan sur le projet alimentation, ce qui montre que son rapport à moi a évolué après notre entrevue chez lui. Il répond systématiquement « non » à la question « est-ce que tu en as parlé à tes parents ? » pour l'ensemble des séances. Il n'a donc pas dit un seul mot à son père au sujet du projet alimentation. Nous pouvons comprendre le choix de Quentin de ne pas jouer le rôle de messager du projet au regard de la configuration singulière que nous venons de décrire. Le groupe d'appartenance de Quentin au sein de la classe joue un rôle déterminant dans son attitude vis-à-vis de l'école et donc du projet alimentation. Son absence d'inquiétude au sujet de son alimentation participe à son désintérêt pour les informations diffusées pendant les séances du projet. Enfin, sa relation avec son père, distante voire conflictuelle, ne l'incite pas à raconter ce qu'il fait au collège. Nous pouvons ajouter que puisque Quentin désapprouve les pratiques alimentaires familiales, il n'a pas intérêt à donner à son père des informations qui le conforteraient dans ses choix. Le cas de Quentin est donc différent de celui de Nathan dans le sens où il est davantage dissonant : son père est à la fois proche de l'institution scolaire et des normes nutritionnelles, même s'il prend des libertés par rapport à celles-ci. Néanmoins, les paramètres du cadre interprétatif sont tous globalement défavorables à une diffusion du projet alimentation au sein de la famille, puisque Quentin est en opposition à l'institution scolaire. Seul le rapport aux normes nutritionnelles se trouve à un degré intermédiaire, contrairement à Nathan.

[16] Les enfants sont doués de réflexivité et capables d'avoir un regard critique sur le monde qui les entoure. Cf chapitre 2, Régine Sirota, *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, *op. cit.*

1.3 Des paramètres en interaction conduisant à la non diffusion du projet dans la famille

Dans ces configurations particulières où tous les indicateurs sont défavorables à l'adoption d'une attitude de messager du projet alimentation par le préadolescent, il est intéressant de comprendre *pourquoi* l'ensemble des indicateurs vont dans le même sens. Chaque trait du système d'interprétation n'est pas indépendant des autres : ils sont liés et en interaction. Le fait d'appartenir à un groupe de pairs défavorable au projet alimentation est fortement lié au fait d'être distant de l'école. En effet, les élèves qui sont dissipés en cours se trouvent souvent dans des cliques favorisant leur décrochage, du fait de bavardages fréquents ou d'activités « *parallèles*[17] » menées pendant les cours. Ainsi, le rapport à l'institution scolaire est fortement lié à l'appartenance à tel ou tel groupe de pairs. Les élèves ne se retrouvent souvent pas par hasard dans une clique fortement perturbatrice. Ce sont souvent les élèves les plus distants de l'école qui s'y retrouvent. Il y a tout de même des exceptions, comme Moustafa chez les garçons du groupe dominant de Malraux (cf portrait en infra). Chez les filles, le nombre d'exceptions est plus important : par exemple, Sophie fait partie du groupe dominant de Renoir, qui est un groupe particulièrement perturbateur, composé d'un certain nombre d'élèves très distantes de l'école (Ylea, Iris, Fatimatou), et elle est pourtant très docile envers l'institution scolaire. Sophie, du fait de sa position stable dans sa clique (elle est déléguée), n'a pas besoin de se montrer rebelle par rapport à l'école pour garder sa place au sein du groupe dominant. Elle accorde donc toute son attention à ce qui est dit à l'école malgré son appartenance à un groupe peu enclin à s'intéresser aux enseignements.

Pour revenir aux cas présentés ici, leur contexte familial permet lui aussi de comprendre plusieurs des traits d'interprétation à la fois. Il s'agit, pour certains, de parents très éloignés de la culture scolaire de par leur histoire personnelle au cours de laquelle leur expérience scolaire n'a pas été positive ou de courte durée et parfois dans un pays étranger. Bien qu'ils reconnaissent que l'école facilite l'insertion professionnelle, ils ne comprennent pas ses logiques du fait notamment de la distance sociale qui les sépare des enseignants. Ils n'adoptent donc pas une attitude propice à la réussite scolaire de leurs enfants en termes de suivi des devoirs (parfois parce qu'ils n'en sont tout simplement pas capables du fait de leurs faibles compétences scolaires) ou en termes de discussions avec leur enfant au sujet de

[17] Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, *op. cit.*

l'école. Cette distance avec l'institution scolaire se répercute sur leurs enfants, qui éprouvent des difficultés à s'intéresser à ce qui est dit en cours, puisque cela ne fait pas sens pour leur famille et n'est pas légitimé par elle. Ces familles sont constituées d'un nombre important d'enfants (4 et 9 enfants, le cas de Quentin étant à part en ce qui concerne le contexte familial), ce qui implique un temps limité pour la discussion entre les parents et les enfants. Du fait de situations familiales parfois compliquées et/ou d'un style éducatif parental dans lequel il y a peu de négociations et de discussions avec les enfants, les relations entre parents et enfants sont assez distendues.

L'éloignement de ces familles par rapport aux discours légitimes délivrés par l'institution scolaire peut permettre de comprendre leur éloignement par rapport aux discours nutritionnels délivrés par les pouvoirs publics. Étant très peu dociles envers l'institution scolaire et ses demandes, ces familles sont peu sensibles à la figure de l'*homo medicus* véhiculée entre autres par l'école. La cantine scolaire propose en effet un modèle alimentaire proche des recommandations du PNNS (cf chapitre 1). D'autre part, des séances d'éducation à la santé sont menées dès la maternelle (par exemple pour la santé buccodentaire) et diffusent une certaine conception de la gestion de la santé des enfants. Ces normes, bien qu'elles soient diffusées également dans les médias, ne sont pas intériorisées par ces familles, puisqu'elles ne leur accordent pas la même importance que les familles en adéquation avec l'institution scolaire. Ces parents, ne cherchant pas à favoriser le développement de l'autocontrainte[18] chez leurs enfants, n'envisagent pas leur éducation alimentaire en termes de restrictions dans l'immédiat pour garantir une meilleure santé future. Ainsi, les messages du PNNS ne constituent pas pour eux des normes à suivre, puisque la nourriture doit avant tout servir à faire plaisir à ses enfants.

Le cas de Quentin est un peu à part puisque son père est beaucoup plus proche de l'institution scolaire que les familles de Nathan et d'Amar. D'ailleurs, cette famille n'est pas complètement éloignée des normes nutritionnelles, elle prend simplement des libertés par rapport à elle. Nous avons tout de même choisi de présenter le cas de Quentin ici puisque les trois autres traits interprétatifs (groupe de pairs, rapport du préadolescent à l'école, relation parent-enfant) sont défavorables et puisque cette famille n'est tout de même pas en adhésion complète avec le modèle de l'*homo medicus*. En étudiant des cas où la dissonance est plus affirmée (des cas où certains paramètres sont favorables et d'autres ne le sont pas), nous chercherons dans la suite de ce chapitre à déterminer quels sont les paramètres les plus

[18] Bernard Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, op. cit.,* p. 43.

influents dans l'adoption d'une attitude de non-messager, et qui prennent le dessus sur les autres.

2 Ne pas être messager alors que l'on adhère au modèle de l'*homo medicus*

Examinons maintenant un cas où deux paramètres sont favorables : le rapport aux normes nutritionnelles des parents et du préadolescent. Il s'agit d'un cas qui se rapproche de celui de Quentin mais qui est encore davantage dissonant puisque le préadolescent est en adhésion avec les normes, comme ses parents. La configuration singulière de Quentin avait pu laisser penser que le groupe de pairs avait un rôle prédominant dans l'adoption d'une attitude de non-messager, celle de Yacine présentée ici permet de confirmer cet effet dominant du groupe de pairs.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Rapport aux normes nutri parent	Relation part-ado	**Messager projet**
Yacine Oulir	défavorable	distance	adhésion	adhésion	mitigée	**non**

Tableau 9 : Paramètres pour le cas de non messager adhérant aux normes nutritionnelles

2.1 Un préadolescent soucieux de son alimentation mais hermétique au projet : portrait de Yacine Oulir

Lorsque j'arrive dans l'appartement de la famille Oulir, qui est d'assez petite superficie, je trouve Mme Oulir, son frère et son mari sur le canapé en train de discuter. Le plus jeune enfant (5 ans) est également présent. Mme Oulir m'explique que son fils aîné (15 ans) est devant l'ordinateur dans la chambre de Yacine et de son petit frère. L'entretien commence donc en présence de toutes ces personnes. M. et Mme Oulir répondent à mes questions, mais c'est surtout Mme Oulir qui s'implique dans l'entretien : M. Oulir bâille assez souvent et discute avec son beau-frère par moment. Vers 18h30, Yacine arrive : il revient de son cours de tennis. Ses parents s'exclament : « Tu es en retard Yacine ! ». Il choisit de rester sur le canapé et d'écouter la fin de l'entretien que je mène avec ses parents. C'est ensuite son tour. Il est assez tard (21h) et je propose à Mme Oulir de revenir un autre jour finir l'entretien avec

Yacine. Elle me propose de rester manger, j'accepte l'invitation (M. Oulir est parti raccompagner son beau-frère). Le repas est composé de nouilles chinoises (les pâtes « Yum Yum »), de légumes cuits à la vapeur (haricots verts, brocolis,…) et d'un yaourt en dessert. L'ainé, me voyant arriver, part dans sa chambre. Mme Oulir oblige Yacine à venir manger avec nous : je mange avec le petit frère et Yacine sur une table dans la cuisine assez petite. Je suis invitée au traditionnel couscous du dimanche midi (le lendemain). Ce jour-là, M. Oulir ne mange pas avec nous, il fait sa prière, et le frère ainé est encore couché. Nous mangeons encore tous les quatre : Yacine, son petit frère, sa mère et moi. Mme Oulir m'explique que « c'est cool le dimanche, chacun fait un peu comme il veut ».

La famille Oulir est d'origine algérienne. Parents et enfants sont nés en Algérie – sauf le plus jeune – ils sont arrivés en France en 2000-2001, dans le but d'offrir à leurs enfants une meilleure éducation et de leur permettre de trouver plus facilement un emploi. En Algérie, M. Oulir était ouvrier dans une entreprise d'électroménager. En France, il a trouvé assez rapidement un poste d'agent de sécurité dans un aéroport. Mme Oulir a un diplôme d'informatique qu'elle a obtenu en Algérie, mais elle n'a pas réussi à trouver de travail dans ce domaine en France. Elle s'est finalement reconvertie en tant qu'auxiliaire de puériculture dans une crèche associative. Les parents de Mme Oulir n'avaient pas fait d'études, son père travaillait en France dans une station essence pour gagner suffisamment d'argent pour faire vivre sa famille.

Yacine est un élève très dissipé en classe. Son comportement à l'école peut s'expliquer par son groupe d'appartenance : il est ami avec Axel et William, qui ont des résultats scolaires assez mauvais (leurs moyennes au 2ème trimestre se situent pour tous les deux en dessous de 10/20 et dans la deuxième moitié de la classe). Axel a fait partie du dispositif Phare, c'est un élève très dissipé, très peu impliqué dans le travail scolaire, qui perturbe énormément les cours. William est plus sage et se fait moins remarquer, mais il a des difficultés scolaires assez importantes (il a 7,59 de moyenne au 3e trimestre). Ainsi, bien que Mme Oulir contrôle les fréquentations de Yacine, celui-ci ne se trouve pas dans un groupe de pairs qui le tire vers le haut du point de vue du travail scolaire. Son groupe de pairs ne s'intéresse pas le moins du monde au projet alimentation, puisque celui-ci est associé à l'école. Bien que cette petite clique ne fasse pas partie du groupe dominant, Yacine est assez proche de certains élèves y

appartenant, tels que Amar. Ainsi, Yacine est sensible à l'opinion de ce groupe et cherche à s'y conformer pour paraître « cool » aux yeux de ses membres. Il est assez apprécié des garçons du groupe dominant : il n'est pas stigmatisé par eux et est même parfois associé au groupe. C'est ainsi par exemple que Moussa, du groupe dominant, explique un jour à Sami que sur la feuille qu'il lui a fait passer « Mr Ya c'est Yacine » (cours de français, 19/11/10). Le préadolescent, du fait de sa position au sein du groupe-classe et de son appartenance à une clique peu réceptive au projet alimentation, ne s'y intéresse pas. De plus, Yacine et son groupe ne m'apprécient pas (peut-être en partie parce que je suis une femme et qu'ils sont intimidés). Mes relations avec Yacine ne sont pas bonnes la plupart du temps : il est arrivé qu'il me provoque (« Staiv ! ») pendant que j'étais en train de parler avec quelqu'un d'autre. De plus, je le l'ai surpris me se moquant de moi lors d'une conversation avec ses amis. La distance de son groupe d'appartenance avec moi est un élément permettant de comprendre sa distance avec le projet alimentation (voir le portrait de Laetitia Alvès pour l'effet inverse de sa relation avec moi).

Mme Oulir était dans une logique d'ascension sociale en Algérie, et elle est dans cette même logique concernant ses enfants. La migration de la famille en France est motivée par le fait que les enfants puissent faire de meilleures études et avoir un meilleur travail qu'en Algérie. Elle est certainement liée à la migration du père de Mme Oulir et à la volonté d'avoir les meilleures conditions de vie possibles, en suivant l'exemple de ce père qui a choisi de vivre loin de sa famille (en France) pour subvenir à ses besoins. Du côté de M. Oulir, tous ses frères et sœurs ont émigré en France : dans sa famille aussi, la logique est la même.

> Mme Oulir : Non c'est pas la… peut être la sécurité, peut-être l'école. L'école pour les enfants, voilà. Je trouve que c'est mieux.
> M. Oulir : En Algérie, on travaillait tous normalement.
> Mme Oulir : Oui on avait tous un travail, mais la sécurité c'est pas ça, les salaires non plus, l'éducation… c'est-à-dire vous n'avez pas le choix de choisir. C'est-à-dire celui qui a le bac, il… même il continue, bac + 5 ou je ne sais quoi, il… au final.
> M. Oulir : Il est chômeur !
> Mme Oulir : C'est même qu'un chômeur. C'est même que quelqu'un qui n'a jamais fréquenté l'école, il trouve rien. Donc c'est ça qui nous a poussé vraiment à venir. Parce que là on trouve que l'éducation par rapport à là-bas c'est mieux. C'est mieux ici. Ils ont plus les moyens… Ça c'est clair, il faut le dire, y a pas de trucs… J'ai pas honte de dire ça hein.

Même si j'aimerais bien que ça soit la même chose là-bas. Mais c'est quand même, c'est notre pays natal.

M. Oulir : Ici ils donnent beaucoup d'importance à l'éducation, pas comme là-bas, là-bas c'est…

(Collège Malraux, entretien, M. et Mme Oulir, 22/01/11)

Ce choix, difficile, de quitter leur pays d'origine pour garantir un meilleur avenir pour leurs enfants fait qu'ils sont fortement investis dans l'éducation et dans la scolarité de leurs enfants. Mme Oulir justifie ainsi certains choix éducatifs qui peuvent paraître assez drastiques comme le contrôle des fréquentations de Yacine et l'interdiction de sortir avec certains d'entre eux.

Mme Oulir : Voilà on a tout laissé là-bas, justement voilà, pour les enfants. Pour qu'ils aient un avenir plus brillant si je peux dire. Plus meilleur que nous. Le nôtre. Donc on est là, on est prêt à sacrifier tout, à se sacrifier. C'est pour ça que les fréquentations… Si on a fait tout ça pour arriver… voilà des trucs… Non. C'est pour ça. Il a des copains. C'est-à-dire il est copain avec certains, mais pas des vrais copains voilà c'est-à-dire, voilà comme ça. C'est-à-dire si on lui parle il va pas dire non tu me parles pas mais après pour trainer dehors avec eux non. Parce qu'il y a certains éléments dans cette classe. Ils ont tous fait le Phare, vous avez entendu ça ? Y a Sami, oui. On dirait pas que c'est un kabyle. Il est kabyle lui aussi, mais on dirait pas.

(Collège Malraux, entretien, M. et Mme Oulir, 22/01/11)

Néanmoins, Yacine ne se comporte pas de façon exemplaire au collège, ses résultats ne sont pas mauvais mais il n'est pas en tête de classe (11,07 de moyenne au 3ème trimestre, il est 9e). Mme Oulir est au courant du mauvais comportement de Yacine dans certains cours, du fait sans doute des appréciations des enseignants dans les bulletins ou des réprimandes transmises par l'intermédiaire du carnet de correspondance. Pour elle, il ne s'agit que de bavardages : Yacine est bien éduqué et ne manquerait pas de respect à un enseignant ou à un autre élève.

Mme Oulir : J'aimerais bien qu'il fasse son cours sans bavarder. J'ai même demandé à ses profs si on peut lui changer de place. Ne pas le mettre avec ses copains à lui. Oui j'ai demandé hein oui. Peut-être c'est la seule solution. Mais c'est pas quelqu'un qui fait des problèmes, qui crée des problèmes. Il va pas agresser, il va pas manquer de respect à… son professeur, même à un élève hein, il est pas comme ça. Voilà. Quand il écoute quelqu'un faire des bêtises par exemple, il peut rigoler, il peut rire. Après la maîtresse, elle le remarque.

Après elle, elle cherche pas à savoir pourquoi. Punition et puis voilà. « Yacine n'arrête pas de bavarder de… » voilà.

(Collège Malraux, entretien, M. et Mme Oulir, 22/01/11)

Mes observations en classe contredisent le discours de Mme Oulir.

M. Boum : C'est une heure de colle !

Yacine et Amar se font prendre leur carnet.

Yacine : Monsieur j'ai pas parlé. Tu parles tout seul, tu casses les couilles.

[…]

Yacine : Putain on fait que d'écrire, on comprend que dalle !

(Collège Malraux, carnet d'observations, cours de mathématiques, 28/03/11)

Yacine n'hésite pas à injurier son camarade en l'accusant d'être responsable de l'heure de colle que le professeur leur donne. Un peu plus tard, il critique assez violemment la façon d'enseigner du professeur de mathématiques. Sa conduite est donc loin d'être exemplaire. Il est arrivé que Yacine se batte en cours avec un autre élève. Il ne fait donc pas que discuter avec ses camarades, il perturbe les cours. Yacine fait pourtant partie des élèves qui participent en classe et il fait ses devoirs, au moins un minimum.

Yacine pourrait être sensible au contenu du projet alimentation puisque ce préadolescent fait très attention à ce qu'il mange. Il est en surpoids et ce sont ses parents qui le poussent à contrôler son alimentation. Il a intégré la contrainte extérieure parentale et se limite, même en l'absence de ses parents.

Aurélie : Toi tu grignotes ?

Yacine : Des fois.

Aurélie : Qu'est-ce que tu manges ?

Yacine : Des pommes, et c'est tout. Des fois je mange des petits légumes, euh fruits.

Aurélie : Du genre ?

Yacine : Orange, banane, kiwi des fois.

Aurélie : Et t'aurais le droit de prendre des biscuits pour grignoter ? Tu pourrais le faire ?

Yacine : Mais des fois je prends ça, mais rarement, je prends plus des pommes.

Aurélie : Parce que tu préfères ?

Yacine : Mmh.

Aurélie : Et si t'as envie d'un biscuit tu le prends ?

Yacine : Mmh.

Aurélie : Est-ce que ça t'arrive d'en manger beaucoup des biscuits ? Au goûter si t'as très faim.

Yacine : Ben j'en prends souvent des biscuits au goûter.

Aurélie : Et parfois t'en prends beaucoup si t'as très faim ?

Yacine : Non.

Aurélie : Non t'en manges pas trop ?

Yacine : Sinon je mange des fruits, des compotes, des trucs comme ça.

Aurélie : Est-ce que tu te limites ? Est-ce que tu te dis non là j'en ai mangé trois.

Yacine : Oui. Il faut faire attention.

Aurélie : Donc du coup si t'as plus faim, tu vas plus manger de fruits mais pas… Parce que t'as pas envie de grossir ?

Yacine : Mmh. Faut que je fasse un peu de régime aussi.

(Collège Malraux, entretien, Yacine, 22/01/11)

Yacine adopte une attitude de restriction alimentaire : il suit les conseils de ses parents. Il reconnaît que ce sont ses parents – sa mère – qui lui disent de faire attention : « Elle me le dit tout le temps, enfin quand elle voit que je mange oui ». C'est donc sous la contrainte de ses parents que Yacine se restreint. Il ne s'agit pas d'une réelle autocontrainte puisque chez Yacine, il y a une forme de lutte intérieure, une envie de manger des biscuits et des bonbons, qui est contenue en grande partie par l'intervention des parents. En effet, au collège, je l'ai vu manger ou demander des bonbons à d'autres élèves, comme par exemple le 14 mars 2011 à la fin du cours de technologie, il demande à William : « Tu me donnes une sucette ? ».

Quand on l'interroge sur « ce qu'il faut manger pour être en forme » (il s'agit d'un scénario), Yacine récite bien la leçon :

Yacine : Un peu de tout. Il faut pas abuser, genre des sucreries. Manger des légumes, enfin équilibré, de tout.

Aurélie : De tout ?

Yacine : Mmh.

Aurélie : Et s'il te dit « c'est quoi tout ? »

Yacine : Des pâtes, des légumes, du laitier, un peu de sucre quand même. Je crois c'est tout.

(Collège Malraux, entretien, Yacine, 22/01/11)

Yacine reprend bien les recommandations du PNNS, puisque sur le site mangerbouger.fr, il est conseillé de « *manger de tout mais en quantité adaptée*[19] ». Ce préadolescent est donc au fait des normes nutritionnelles en vigueur et cherche à les respecter au quotidien, à la demande de ses parents.

[19] Cf http://www.mangerbouger.fr/bien-manger/que-veut-dire-bien-manger-127/

Les parents de Yacine sont dans une logique d'adhésion aux normes du PNNS. Mme Oulir cuisine beaucoup de légumes et est attentive à utiliser le moins d'huile ou de beurre possible dans ses préparations : « On privilégie vraiment le moins de gras, le moins de sucre. On essaie. » Les aliments trop gras, comme les pizzas, doivent, selon ses dires, rester de l'ordre de l'exceptionnel. Mme Oulir achète très rarement des bonbons à ses enfants et ne les autorise pas à manger ce qu'ils veulent n'importe quand. Ils ont droit à un petit goûter à 16h, et c'est tout. Mme Oulir est assez stricte concernant les repas : si les enfants n'aiment pas ce qui est servi à table, ils n'auront rien d'autre. Du fait du surpoids (léger) de Yacine, celui-ci est très contrôlé : il a droit à certains aliments à volonté, comme les pommes, mais il est surveillé pour sa consommation d'autres aliments, comme les biscuits. C'est très important pour Mme Oulir que ses enfants mangent de tout : « Oui il mange de tout. Oh ben tous les trois ils mangent de tout. Le petit il déteste la courgette, mais bon. Des fois j'essaie de la faire… ». Elle invente des techniques de préparation des plats qui permettent que ses enfants mangent des aliments qu'ils n'aiment pas.

> Mme Oulir : Il n'aime pas aussi les champignons, donc j'ai fait une pizza avec des champignons avec… y a d'autres garnitures, donc je les ai coupés en petits morceaux, qu'il les a pas vus.
>
> (Collège Malraux, entretien, Mme Oulir, 22/01/11)

Nous voyons ici que Mme Oulir raconte avoir fait une pizza, on peut donc se demander s'il s'agit vraiment d'un plat exceptionnel. Le rapport d'adhésion aux normes nutritionnelles affiché en entretien devant l'enquêtrice ne se vérifie peut-être pas complètement dans les pratiques. La famille Oulir a les yeux tournés vers le futur : donner à leurs enfants la meilleure éducation possible pour qu'ils aient toutes les chances de leur côté. Et l'éducation alimentaire en fait partie. Ainsi, Yacine et sa famille font exception à Malraux : c'est la seule famille interrogée qui entretient un rapport d'adhésion avec les normes nutritionnelles. Cette adhésion ne suffit pas à ce que Yacine s'intéresse au projet alimentation : c'est sa position dans le groupe de pairs et son rapport à l'école (fortement influencé par son groupe de pairs) qui priment.

Des parents faisant particulièrement confiance à « l'école de la République » pour assurer un bon futur à leurs enfants ne font pas le poids face à un groupe de pairs particulièrement perturbateur et distant de l'école. Yacine a un rapport ambivalent à l'école : la pression que lui mettent ses parents fait qu'il travaille, mais pas autant qu'il le faudrait pour être dans les

premiers de la classe. De plus, sa conduite en classe ne lui permet pas d'être suffisamment attentif pour être vraiment performant dans ses résultats. Une autre explication à cette absence d'intérêt pour le projet alimentation réside dans le fait que l'adhésion de Yacine au modèle de l'*homo medicus* provient avant tout d'une contrainte parentale. La socialisation familiale accordant de la légitimité à l'école et aux normes nutritionnelles affronte la socialisation horizontale poussant Yacine à s'opposer à l'école et à manger des bonbons et à afficher des préférences alimentaires pour les fast-foods. Yacine est donc pris dans une tension entre la contrainte parentale visant la réussite scolaire et l'équilibre alimentaire et la pression du groupe de pairs l'incitant à décrocher scolairement et à manger peu équilibré.

Yacine discute de temps en temps de l'école avec sa mère, notamment des notes qu'il a obtenues. Le soir, M. et Mme Oulir disposent de peu de temps pour discuter avec leurs enfants du fait de leur activité professionnelle. M. Oulir travaille soit de 4h à 14h, soit de 19h à 7h, et Mme Oulir arrive à la maison à 20h. Mme Oulir ne s'occupe que des devoirs de son fils cadet. Elle fait confiance aux deux grands. La fatigue qui s'ajoute au manque de temps fait que les enfants sont très autonomes.

> Aurélie : C'est vous qui préparez ou c'est eux [le petit déjeuner] ?
> Mme Oulir : Des fois on prépare, des fois ils s'en chargent. Ils sont autonomes. Pas de problème. On se casse pas la tête. Ils nous aident franchement, ils nous aident. Ils sont vraiment autonomes.
> Aurélie : Ils vous aident ?
> Mme Oulir : Ah oui, ils sont vraiment autonomes. Ils sont pas c'est-à-dire, des enfants voilà qui… qui laissent tout le temps les parents faire…
>
> (Collège Malraux, entretien, Mme Oulir, 22/01/11)

Yacine a de bonnes relations à ses parents mais n'est pas habitué à leur raconter dans le détail ses journées à l'école. Ceci est un élément de plus pour comprendre pourquoi ce dernier n'a jamais évoqué le projet alimentation.

Ainsi, dans le cas de Yacine, c'est son appartenance à un groupe de pairs le mettant à l'écart des demandes scolaires qui explique en grande partie son absence d'intérêt pour le projet alimentation. Son adhésion aux normes nutritionnelles provenant en grande partie d'une contrainte extérieure (celle de ses parents) n'est pas suffisante pour éveiller l'intérêt de Yacine pour les messages délivrés par le projet alimentation.

2.2 Une distance à l'institution scolaire et un groupe de pairs qui ne permettent pas d'être réceptif au projet alimentation

L'exemple de Yacine Oulir permet de souligner à quel point l'opinion du préadolescent sur le projet alimentation semble être déterminante dans sa diffusion. Nous pouvons parler de *rapport* au projet alimentation, pour faire référence au « *rapport au savoir*[20] » défini par Charlot et son équipe (cf chapitre 2). Chaque préadolescent confère un certain « *sens* » au projet alimentation, en fonction de sa position au sein du groupe-classe, de son rapport à l'école ou encore de son histoire personnelle. Dans la configuration particulière de Yacine, c'est le groupe de pairs qui prime pour définir le sens du projet alimentation. Le projet est perçu négativement par le groupe d'appartenance de Yacine : il n'est pas digne d'intérêt, puisqu'il est associé à l'école et que cette clique se tient à distance des demandes scolaires. Le rapport qu'entretient chaque préadolescent au projet est également un rapport « *actif* », c'est-à-dire qu'il est pris dans les interactions que le jeune noue avec ses pairs et dans la dynamique qu'il instaure avec eux. Yacine se trouve dans une dynamique d'intégration au groupe-classe. Cette intégration passe par une attitude de rébellion contre l'ordre scolaire et de rejet de ce qui est proposé en classe, le projet alimentation en fait partie. Le rapport qu'entretiennent les préadolescents au projet est également « *temporel* », il est associé à un moment bien précis de la vie des individus. Yacine perçoit le projet de cette manière parce qu'à ce moment précis de son cycle de vie, il se trouve dans une situation particulière qui le pousse à rejeter le projet. Quelques années plus tôt ou plus tard, Yacine aurait très bien pu s'y intéresser. C'est aussi dans les interactions nouées avec la responsable du projet - ethnographe que le rapport au projet peut évoluer. Quentin était au départ très distant avec moi et en voulait beaucoup à son père d'avoir accepté l'entretien, mais une fois que l'entretien a eu lieu et puisqu'il s'est bien déroulé, Quentin a eu une autre perception de moi, et donc du projet. À la fin de l'année, il remplit consciencieusement le questionnaire que j'ai distribué et dit avoir apprécié plusieurs des séances, contrairement à Yacine qui dit n'en avoir apprécié qu'une seule (l'analyse sensorielle). Le cas de Yacine montre bien que pour comprendre le rapport qu'entretiennent les préadolescents avec le projet alimentation, il est nécessaire de s'intéresser au contexte dans lequel ce projet se déroule, à savoir la classe. C'est en analysant de façon précise les perspectives des élèves à travers leur position au sein du groupe-classe que l'on peut

[20] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*, p. 91.

comprendre le sens que donnent certains élèves au projet alimentation et donc leur réticence à endosser le rôle de messager dans leur famille. Le groupe de pairs revêt une importance capitale dans le rapport des préadolescents au projet : quand le groupe d'appartenance du préadolescent y est défavorable, ce dernier adopte forcément une attitude de non-messager, en tous les cas pour les élèves interrogés (cf tableau). Une enquête centrée uniquement sur les familles n'aurait pas permis de comprendre certaines configurations et donc de saisir certains des processus en œuvre dans la diffusion de discours nutritionnels provenant de l'école.

3 Des élèves isolés ne se trouvant pas dans une dynamique instaurée par le groupe de pairs

Nous analysons ici en quoi le fait d'être isolé dans le groupe-classe rend le préadolescent moins sensible à l'opinion du groupe de pairs. La socialisation familiale permet alors davantage de comprendre l'attitude adoptée par les préadolescents que la socialisation horizontale à l'école.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Rapport aux normes nutri parent	Relation part-ado	**Messager projet**
Kelly Gabrou	neutre	distance	distance	distance	distance	**non**
Arthur Lasserre	neutre	mitigé	libertés	libertés	mitigée	**non**
Gaétan Molet	neutre	mitigé	libertés	libertés	distance	**non**
Mathias Medeiros	neutre	distance	libertés	libertés	distance	**non***

Tableau 10 : Paramètres pour les cas de non messagers isolés dans le groupe-classe

3.1 Un préadolescent peu réceptif au discours scolaire et aux normes nutritionnelles : portrait d'Arthur Lasserre

A l'heure du rendez-vous, personne ne répond quand je sonne au portail du domicile de M. Lasserre. J'attends une bonne demi-heure devant la propriété, et finalement, Arthur et son père arrivent en voiture. Ils ont des emballages de produits Mac Donald's dans les mains et

M. Lasserre s'excuse pour le retard, ils avaient oublié le rendez-vous, et quand ils s'en sont rappelés, ils étaient déjà à Mac Donald's. Après avoir traversé une petite cour, nous entrons dans une véranda, puis nous traversons la cuisine pour s'installer dans une pièce assez spacieuse, comprenant un coin salon équipé d'une télévision écran plat et un coin salle à manger où nous nous asseyons autour d'une table ronde. Je commence l'entretien par M. Lasserre, qui est assez méfiant et se pose des questions quant au réel objectif de ma venue. Par exemple, lorsque je lui demande depuis combien de temps il est séparé de sa femme, il répond, et ajoute : « Je sais pas très bien le rapport avec l'alimentation mais c'est pas grave ». Au fur et à mesure, l'atmosphère s'est détendue. Arthur va d'abord jouer sur l'ordinateur puis nous rejoint autour de la table et intervient de temps en temps. La sœur d'Arthur arrive et discute avec M. Lasserre. C'est ensuite le tour du préadolescent. Il se fait très souvent reprendre par son père et sa sœur qui jugent qu'il ne répond pas correctement à certaines questions. La mère d'Arthur arrive à la fin de l'entretien, son ex-mari – ils sont séparés depuis 3 ans – lui explique qui je suis, et cela ne semble pas éveiller sa curiosité puisqu'elle ne me pose aucune question.

M. Lasserre est chef de projet en communication pour les ressources humaines d'un Conseil général. Son ex-femme est chef de cabine chez Air France. Elle vit dans un appartement qui se trouve aussi à Saint-Maur-des-Fossés. Arthur partage son temps entre l'appartement de sa mère et la maison conjugale dans laquelle vit son père : les jours de garde-alternée sont variables puisque sa mère, du fait de sa profession, peut s'absenter pendant plusieurs jours sans qu'ils soient fixes.

Les observations montrent qu'Arthur n'est pas très intégré dans le groupe-classe. Il est souvent l'objet de stigmatisations ou de rejets, notamment par les membres du groupe dominant. Il en discute souvent avec son père, qui emploie pendant l'entretien l'expression de « tête de turc » pour parler de l'année difficile que passe Arthur au collège. Son soi-disant « ami » Vincent qu'il connaît depuis qu'il a 6 ans et dont il est vraiment proche depuis la 6ème participe à ce rejet collectif. Arthur raconte que Vincent passe son temps à le taper et à le « traiter ». J'ai observé plusieurs scènes validant ses propos. Par exemple, l9 mars 2012, en cours de physique-chimie, Arthur s'agite. L'enseignante le menace de lui « mettre une heure de colle » et celui-ci s'exclame : « Il [Vincent] m'a volé ma trousse ! ». Certaines filles se

moquent de lui : « C'est quoi cette voix ? ». Arthur se fait donc remarquer à la fois par l'enseignante et par les élèves à cause de Vincent qui le provoque. En cours de technologie (le 2/12/11), l'enseignant forme les groupes pour un travail sur les étiquettes alimentaires – il s'agit d'une séance du projet. Il décide de regrouper Fatimatou, Arthur et Mayeul. Fatimatou s'exclame : « Oh non c'est nul ! Heureusement y a Mayeul avec moi ». Cette élève n'hésite pas à clamer haut et fort sa déception de se trouver dans le groupe d'Arthur.

Arthur a un seul véritable ami dans la classe, c'est Léo. Léo Hallon est nouveau au collège Renoir. Il a changé de collège et redouble sa 5ème : dans son ancien collège, il était complètement exclu et a développé une phobie scolaire entraînant un décrochage scolaire. Léo se sent mieux dans ce nouveau collège mais son rétablissement prend du temps : il s'absente encore assez régulièrement. Arthur est donc souvent seul en classe.

Arthur n'est souvent pas très intéressé par ce qui est dit en cours. Il est régulièrement dissipé et ne fait pas toujours ce qui est demandé. Quand je circule dans les rangs, par exemple en TP de physique-chimie, je m'aperçois qu'il n'a pas commencé à remplir sa feuille d'exercices tandis que d'autres ont pratiquement fini. Ce préadolescent considère qu' « on peut faire mieux ses devoirs » que lui, il les fait plus ou moins bien selon les disciplines. Il aime bien les cours « où on rigole ». Sa moyenne est de 13,73, il se situe en milieu de classe. Le rapport qu'Arthur entretient avec l'école est donc mitigé. Même si ses résultats ne sont pas mauvais, il n'est pas un élève docile, il exécute difficilement ce qui est demandé et a une attention flottante. Son père pense qu'il a d'énormes capacités. Son ex-femme et lui ne « s'arrêtent pas aux notes ». Ils l'accompagnent dans sa scolarité et dans ses devoirs mais ne lui mettent pas trop la pression. Ils ont tous les deux une formation d'éducateurs (spécialisé pour le père, jeunes enfants pour la mère) et ont une vision de l'éducation – en tout cas le père – basée sur l'écoute et le respect de l'enfant. Pourtant, pendant l'entretien, les propos que tient Arthur sont souvent repris voire critiqués par son père et sa sœur. L'écart entre les discours et les pratiques est une fois de plus manifeste.

Arthur occupe une position intermédiaire quant à son rapport aux normes nutritionnelles : il les a assimilées mais prend des libertés par rapport à elles. Au collège, il est un de ceux qui parlent le plus souvent de façon positive de KFC ou de Mac Donald's en classe. D'ailleurs, le jour de ma venue à son domicile, son père et lui avaient du retard parce qu'ils étaient allés

manger chez Mac Donald's. À la cantine, il mange très souvent les desserts de ses camarades – quand ce sont des pâtisseries – s'ils n'en veulent pas. Voici une discussion entre Arthur et Vincent (qui est en surpoids). Cette discussion montre bien la différence de rapport à l'alimentation de ces deux élèves, sans doute en partie liée à leur poids.

> Le plat d'aujourd'hui est composé de courgettes farcies. Arthur goûte la farce de la courgette puis passe directement au beignet. Il n'a pas pris d'entrée.
> Aurélie : Tu manges que ça ?
> Arthur : Oui j'aime pas le plat ! La courgette elle est pas bonne.
> Aurélie : Vincent toi tu manges tout!
> Il a pris des carottes râpées en entrée, qu'il mange en entier, puis il s'attaque à la courgette.
> Vincent : Oui.
> Aurélie : T'aimes tout toi !
> Vincent : Presque. Y a des trucs que j'aime pas quand même.
> Arthur : T'aimes les churros?
> Vincent: Oui.
> Arthur: Les pancakes?
> Vincent: Oui j'adore les pancakes ! J'aime pas trop les frites.
> Arthur : Celles de la cantine elles sont pas bonnes.
> Aurélie : Oui elles sont dégueues!
> Arthur : Les meilleures c'est celles de Mac Do !
> Vincent : Ça se voit que t'es encore un gamin parce que tu sais pas comment ils les font à Mac Do.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 9/01/11)

Arthur ne mange pas son plat parce que « la courgette n'est pas bonne » et n'a pas pris d'entrée (carottes et salsifis râpés), à l'inverse, Vincent ne fait pas d'histoire pour manger ses carottes et ses courgettes. La discussion est intéressante puisqu'Arthur ne cite que des aliments gras et sucrés, les churros et les pancakes, et que Vincent en profite pour dire qu'il n'aime pas trop les frites, donc pour revenir à son rôle d'*homo medicus* faisant les choix alimentaires les plus sains. Arthur lance alors que les meilleures frites sont celles de Mac Donald's : il met en avant son goût pour les fast-foods, que Vincent désapprouve en critiquant les techniques culinaires de ce restaurant. On voit ici qu'Arthur valorise le plaisir de manger et se soucie peu des règles nutritionnelles invitant à consommer suffisamment de fruits et légumes et à ne pas manger trop gras, trop sucré ou trop salé.

Arthur m'explique en entretien qu'il aime beaucoup les bonbons et en mange entre les repas, quand il est stressé, ou pour le goûter, ou encore le soir quand il se couche tard et qu'il a « quartier libre ». Il n'aime pas les courgettes, les endives et les oignons, mais il y a des légumes qu'il apprécie comme les choux, les choux fleurs et les brocolis. Il apprécie les fast-foods comme Mac Donald's ou les kebabs et y a va assez souvent en famille : le grec est « un repas familial » pour lui.

Arthur connaît les recommandations du PNNS : il les récite pendant l'entretien, « cinq fruits et légumes par jour », « trois produits laitiers », « une sucrerie ». Ça le fait « un petit peu » réfléchir parce qu'il sait qu'il ne respecte pas ces recommandations, notamment concernant les fruits et légumes.

> Aurélie : Oui donc les messages, les autres, cinq fruits et légumes tout ça, t'en penses quoi ?
> Arthur : Ben… Qu'est-ce que j'en pense ben… Je pense que c'est vrai, faut pas… Je pense pas que c'est faux hein ! Et… c'est… c'est… Je sais pas expliquer.
> Aurélie : Ça te fait réfléchir, ça te… Ou pas du tout ?
> Arthur : Ben… Un petit peu oui… Parce que je me… Cinq fruits et légumes par jour je les mange pas mais… Je me gave pas de sucreries non plus donc…
> Aurélie : D'accord. Donc c'est pas très grave.
> Arthur : Non.
>
> (Collège Renoir, entretien, Arthur, 9/05/12)

En réponse à un scénario, il explique que manger des frites le midi et le soir ce n'est pas « équilibré » mais comme « ça ne sera pas ça tous les jours », ça ne le dérange pas. Son idée est qu'il est possible de faire des excès « de temps en temps », par exemple en mangeant un paquet de chips. Il refuserait de boire des boissons gazeuses tous les jours ou d'aller au Mac Donald's toute une semaine, mais la raison qu'il donne à ce refus n'est pas liée à la santé mais au fait de ne pas se dégoûter d'aliments qu'il apprécie. « Parce que moi je tiendrais pas, ça arriverait à m'en dégoûter et me dégoûter du Fanta moi je… » Il essaie de limiter sa consommation de boissons sucrées depuis quelques jours parce qu'il a discuté avec son père du diabète dont sont atteints plusieurs membres de sa famille. « Mon arrière-grand-mère paternelle elle est morte de ça hein ! » Arthur est satisfait de son poids : « je voudrais rester comme ça ».

Son père adopte lui aussi une attitude de prise de libertés par rapport aux normes nutritionnelles. Il aime beaucoup cuisiner et surtout bien présenter les assiettes : « En même

temps ça fait passer, ça permet de faire passer plein de choses, de faire découvrir plein de goûts, de, même s'ils sont à un âge où parfois il est difficile de faire découvrir ». Il cuisine souvent à partir de produits frais : légumes, viandes, poissons. Par contre, si ses enfants n'ont pas envie de manger un plat, il leur cuisine autre chose. Il pourrait acheter une pizza si son fils le lui demandait, mais seulement « de temps en temps ». Si Arthur avalait un paquet de biscuits en entier, il ne réagirait pas. M. Lasserre veille à apporter à ses enfants une alimentation variée et équilibrée mais il n'est pas à cheval sur les principes du PNNS et les laisse assez libres de manger ce qu'ils veulent. D'ailleurs sa fille s'exclame en mangeant une barre chocolatée qu'elle a trouvée dans la cuisine : « Tu sais mes potes ils sont étonnés de toutes les merdes qu'il y a chez nous ».

Le père d'Arthur m'explique qu'il discute très souvent avec son fils de l'école, mais pas du contenu des cours, plutôt de « ce qui va pas en terme de soucis » ou de « ce qui va très bien en terme de notation ». Arthur raconte les injustices qu'il a vécues, l'attitude d'un enseignant qu'il n'a pas apprécié, mais pas de ce qu'il fait à l'école. Cela va de pair avec l'attention flottante que j'ai observée en cours liée sans doute au peu d'intérêt qu'il trouve à la plupart des enseignements. Le projet alimentation ne l'a pas plus intéressé que les autres cours. Quand je lui demande ce qui l'a marqué dans ce projet il répond :

> Arthur : Fichier alimentation, aucun fichier trouvé (rire). En fait dans mon cerveau c'est comme une corbeille d'ordinateur, je vais dans les rubriques. Là je suis allé dans les fichiers cours, alimentation, Aurélie, aucun fichier trouvé.
> Aurélie : Bon, donc y a pas de fichier.
> Arthur : Contrôle Z Z Z Z Z. Tu sais ce que ça fait contrôle Z ?
> Aurélie : Ça revient en arrière ?
> Arthur : Ça fait revenir en arrière ouais. [Il fait semblant d'appuyer sur un clavier.]
> Aurélie : Non y a rien qui vient ?
> Arthur : Game over.
> Aurélie : Aucun souvenir du projet alimentation ?
> Arthur : Je sais pas y a rien qui m'a spécialement marqué. C'était bien, c'était passionnant, mais je sais pas, ça m'a pas spécialement marqué.
>
> (Collège Renoir, entretien, Arthur, 9/05/12)

Il qualifie ce projet de « passionnant », mais pourtant il n'en a pas gardé le moindre souvenir et n'en a pas parlé à son père. M. Lasserre apprend l'existence du projet et ma présence au collège au moment où je lui téléphone.

Dans le cas d'Arthur, ce n'est pas son groupe de pairs qui joue sur l'absence d'intérêt qu'il porte au projet. Arthur est plutôt un « électron libre », il n'appartient pas à une clique qui rejetterait massivement le projet : son principal ami, Léo, s'intéresse plutôt au projet mais est souvent absent et ne s'investit pas beaucoup scolairement. Ce qui permet de comprendre l'attitude de non-messager qu'adopte Arthur est plutôt son rapport à l'école : il est très dissipé en classe, très peu docile et peu attentif au contenu des cours. Ainsi, les séances du projet alimentation ne l'ont pas marqué et il n'a pas jugé utile d'en parler à son père, de la même façon qu'il ne juge pas utile de lui raconter ce qu'il fait en cours. Le rapport qu'il entretient avec les normes alimentaires, qui est en concordance avec celui de son père, ne le pousse pas à être sensible à un discours sur l'équilibre alimentaire ou sur la nutrition. N'ayant pas de problème de poids, il n'est pas inquiet concernant son alimentation. À l'inverse, Mathias, en surpoids, s'est davantage intéressé au projet. Nous l'avons regroupé avec Arthur puisqu'il est lui aussi assez isolé dans la classe et qu'il n'est pas messager. Il m'explique en entretien qu'il regarde les étiquettes de certains aliments depuis qu'il en a été question lors d'une séance du projet « pour voir si je mange trop… Trop de choses ». Néanmoins, il n'a jamais évoqué le projet devant ses parents.

3.2 Une socialisation familiale plus forte que la culture juvénile

Les quatre cas que nous avons regroupés dans cette sous-partie sont des cas de préadolescents assez isolés. Ayant peu d'interactions avec leurs pairs, ils ne se trouvent pas dans une dynamique interactionnelle, qu'elle soit favorable ou défavorable au projet alimentation. La culture juvénile a moins d'emprise sur eux que d'autres élèves comme Nathan, Amar ou Yacine dont il a déjà été question. Ce sont d'autres éléments qui permettent d'expliquer leur attitude de non-messager. Nous pouvons observer que leur rapport aux normes nutritionnelles est à chaque fois en concordance avec celui de leurs parents. Ils adoptent donc la même attitude que leurs parents de distance ou de prise de libertés à l'égard des normes. C'est, dans certains cas, la socialisation familiale qui prend le dessus sur la culture juvénile du fait d'une faible intégration au groupe de pairs. Kelly Gabrou est un bon exemple d'une configuration de ce type : ses parents sont très distants des normes du PNNS

du fait de leur distance culturelle à celles-ci (ils viennent de Côte d'Ivoire et sont arrivés en France en 1983). Lors de l'entretien avec Mme Gabrou, elle ne comprend pas ma question quand je lui demande d'apprécier l'importance de l'alimentation. Elle répond finalement : « C'est important de bien manger. Moi j'aime bien manger hein. (Rire) J'aime manger ce que j'ai envie de manger. » Pour elle, l'alimentation n'est pas rattachée à des questions de santé. Sa fille, Kelly, tient le même discours : elle est en surpoids et m'explique en entretien qu'en grandissant elle va maigrir, comme sa grande sœur. Ainsi, Kelly n'est pas réceptive au projet alimentation du fait d'une socialisation familiale la tenant à distance des normes du PNNS. Étant très seule dans la classe, elle n'est pas influencée par le discours positif ou négatif que tiennent les différentes cliques sur le projet. Les autres cas regroupés ici sont un peu plus complexes : les enfants sont influencés par la vision qu'ont leurs parents des normes nutritionnelles, mais comme leurs parents ont un rapport moins distant avec elles que les parents de Kelly, certains de ces préadolescents sont plus sensibles au projet, comme Mathias. Ce sont alors d'autres éléments qui jouent dans la non-diffusion du projet tels que la relation qu'entretient Mathias avec ses parents. Il est très peu habitué à raconter à ses parents ce qu'il fait en cours, entre autres parce que ces derniers ont des professions très prenantes et fatigantes (femme de ménage, ouvrier de travaux actuellement en reconversion en serrurerie pour cause d'accident du travail). Mathias est un préadolescent qui met en pratique les séances (il regarde les étiquettes des aliments) mais qui n'a pas cherché à modifier les habitudes de ses parents puisqu'il n'a même pas évoqué le projet alimentation.

Dans les cas présentés ici, c'est du côté de la famille que l'on trouve davantage d'éléments pour comprendre l'attitude de non-messager adoptée par les préadolescents que du côté du groupe de pairs. La culture juvénile ne touche pas uniformément tous les préadolescents : selon leur position au sein du groupe de pairs et leur groupe d'appartenance, ils sont plus ou moins influencés par elle. Les perspectives des élèves ne sont pas les mêmes selon qu'ils cherchent à être davantage intégrés et à se faire apprécier, notamment des membres du groupe dominant, ou selon qu'ils cherchent à se faire oublier ou à rester dans un petit groupe d'amis peu populaires. De ces perspectives différentes découlent des attitudes différentes en classe vis-à-vis du projet et donc une réceptivité différente : ceux qui cherchent à s'intégrer au groupe-classe peuvent le tourner en dérision (surtout les garçons) et les autres (surtout les filles) peuvent s'y intéresser.

4 La proximité avec l'institution scolaire ne suffit pas forcément pour devenir messager du projet

Nous cherchons à comprendre pourquoi certains préadolescents, pourtant réceptifs aux discours scolaires, ne sont pas messagers du projet alimentation. Dans le cas étudié ici, c'est à la fois la socialisation horizontale du groupe de pairs et le contexte familial peu propice aux discussions qui permettent de comprendre cette attitude de non-messager.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Rapport aux normes nutri parent	Relation part-ado	**Messager projet**
Moustafa Hari	défavorable	proximité	distance	libertés	distance	**non**

Tableau 11 : Paramètres pour le cas de non messager proche de l'école

4.1 Un bon élève qui pourtant ne s'intéresse pas au projet alimentation : portrait de Moustafa Hari

J'arrive à la porte de l'appartement d'un immeuble plutôt bien entretenu, je sonne. Mme Hari ouvre la porte en robe africaine ample et légère. Il y a une odeur de peinture fraîche. Elle me dit qu'elle vient d'emménager et qu'elle a refait tous les murs. J'arrive dans une pièce assez vide. Elle contient juste une télévision écran plat et un sofa abimé, ainsi qu'une table et des chaises. Moustafa est là, ainsi que son petit frère de 5 ans, qui me parle, mais je n'arrive pas à le comprendre. Mme Hari est en train de faire le ménage : « attendez, je finis le couloir ». Elle m'explique qu'elle a un rendez-vous à 11h30 (il est 11h). Nous discutons une demi-heure puis elle me demande de partir. Nous fixons un autre rendez-vous, qu'elle annule par téléphone mais n'ayant pas eu le message, je m'y rends et l'attends en regardant la télévision avec sa fille de 10 ans et deux petits garçons (deux cousins). Mme Hari arrive finalement, les bras chargés de courses. Elle propose un Actimel aux garçons et s'excuse de m'avoir prévenue si tard. Je reviens une troisième fois, lors de laquelle nous avons le temps de discuter, bien qu'il y ait son fils de 5 ans, handicapé, qui perturbe l'entretien pendant toute sa durée. La quatrième fois, je m'entretiens avec Moustafa, qui est très peu loquace. Il ne paraît pas habitué à discuter avec une adulte et semble intimidé par moi.

Mme Hari a trois fils (12, 5 et 3 ans) et une fille (10 ans). Moustafa est l'ainé. Elle est originaire des Comores, est arrivée en France à 12 ans, quand elle a perdu sa mère (son père s'est remarié). Son père était avocat, elle, est agent RATP, au guichet. Elle s'inscrit dans une trajectoire de déclassement social, sans doute liée à son histoire familiale bouleversée par le décès de sa mère. Elle est musulmane : Moustafa va à l'école coranique tous les samedis. Actuellement, elle est en congé parental et a demandé à reprendre à mi-temps à partir d'avril. Son fils handicapé – il a un trouble du comportement – lui prend beaucoup de temps : elle n'a pas eu de place en hôpital de jour et doit l'emmener à ses différents rendez-vous médicaux (psychomotricien, psychologue,…) chaque jour de la semaine. Ses enfants sont de trois pères différents. Elle fréquente toujours son dernier conjoint mais il ne vit pas avec elle. Par contre il vient l'aider à s'occuper de son fils cadet (qui est le sien). Elle lui a demandé d'attendre qu'elle s'installe dans son appartement et qu'elle prenne ses marques pour envisager d'habiter ensemble. Elle a quitté l'appartement qu'elle avait avec son ex-conjoint (avec qui elle a eu deux enfants) une fois qu'ils se sont séparés et a fait des demandes auprès des services sociaux pour avoir l'appartement qu'elle occupe actuellement, et qu'elle trouve très grand (c'est un quatre pièces).

Le comportement ambivalent en classe est lié au groupe d'appartenance de Moustafa : il appartient au groupe dominant. Pour être intégré dans ce groupe, il faut manifester son opposition à l'ordre scolaire en perturbant les cours par des bavardages ou des pratiques déviantes (manger des bonbons en classe, se montrer agressif envers l'enseignant, etc). Ainsi, Moustafa joue sur les deux tableaux : tantôt il répond parfaitement aux demandes scolaires, tantôt il abandonne son rôle d'élève modèle pour se conformer à la culture anti-scolaire de son groupe d'appartenance.

Moustafa a dû changer de collège au moment du déménagement. Il est arrivé à Malraux en début de 6ème. Il réussit très bien scolairement. Selon les trimestres, il oscille entre la 1ère et la 5ème place (13,37 de moyenne au 2ème trimestre). Mme Hari en est contente mais ne veut pas « lui donner la grosse tête ». Mes observations en classe montrent que c'est un élève qui participe beaucoup, est souvent le premier à terminer les exercices qui sont à faire en classe, et donne fréquemment la bonne réponse. Par exemple, lors de la séance de traitement statistique du questionnaire en salle informatique, Moustafa est le premier à terminer les

diagrammes circulaires (Collège Malraux, carnet d'observations, cours de mathématiques, 29/04/2011). Néanmoins, Moustafa est parfois assez dissipé et il arrive qu'il bavarde avec ses camarades. Il a même intégré le dispositif Phare parce qu'il s'est battu avec Soraya en cours de technologie (29/11/2010). Moustafa éprouve des difficultés pour faire ses devoirs à la maison, puisque son petit frère, handicapé, le dérange régulièrement. La psychologue qui s'occupe de son frère a suggéré d'inscrire Moustafa en internat d'excellence. Mme Hari a fait la demande et attend la réponse. Cette dernière a demandé à son fils d'arrêter les bavardages à l'école, c'est la condition pour qu'il ait le droit d'intégrer l'internat. Moustafa aide beaucoup sa mère dans les tâches ménagères. Il fait les courses, il garde son frère, il fait le ménage. Mme Hari est consciente que « ça fait beaucoup quoi ». Il arrive que Moustafa s'énerve en disant « je suis pas le mari, je suis ton fils ».

Le préadolescent est inscrit au centre éducatif de son quartier. Il y fait ses devoirs le lundi et le jeudi soir et travaille sur des chantiers le mercredi et pendant les vacances scolaires pour se payer un voyage à Malte avec son groupe. Il n'aura le droit de partir que s'il fait des efforts au collège. Moustafa n'est pas autorisé à voir ses copains du collège en dehors : « C'est le collège et quand tu sors du collège, à partir de là y a pas de copains ». Moustafa n'a plus de téléphone portable depuis un événement au collège avec Moussa qui a impliqué son portable et qui s'est soldé par une convocation de Mme Hari au collège. Mme Hari est donc assez stricte concernant l'éducation de son fils : elle limite ses fréquentations et est exigeante pour son comportement en classe. La réussite scolaire de Moustafa peut être comprise au regard des professions exercées par certains membres de la famille de Mme Hari : elle a un frère qui est médecin et son père est avocat. Il semblerait qu'ils constituent des modèles pour Moustafa, puisque Mme Hari raconte que son fils a d'abord voulu être médecin comme son oncle puis avocat comme son grand-père.

Les observations et l'entretien avec Moustafa montrent qu'il entretient un rapport distant avec les normes nutritionnelles. Ce préadolescent est demi-pensionnaire depuis le 2ème trimestre, à contrecœur : il aimerait manger à la maison le midi parce qu'il n'aime pas ce qui est servi à la cantine (surtout les légumes et les poissons). Il préfère la maison parce qu'on lui sert ce qu'il aime (des féculents et de la viande) mais ce n'est plus possible pour sa mère : elle ne peut pas faire deux repas par jour, compte tenu de toutes les charges qu'elle supporte. Mme Hari cuisine beaucoup de féculents : des pâtes, des frites, du riz, ou des surgelés comme de la paëlla ou de la pizza. Elle évite tout de même d'habituer ses enfants à manger des frites tout le

temps. Elle fait ses courses dans des supermarchés comme Carrefour, Leclerc, Lidl ou Franprix. Elle va de temps en temps au marché acheter des légumes, des tomates, mais surtout des pommes de terre.

En réponse à un scénario, Mme Hari explique qu'elle ne fait pas un autre plat pour Moustafa s'il n'aime pas ce qui est servi. Elle fait souvent de la viande : du poulet, des steaks qu'elle accompagne avec une sauce surgelée, ou des légumes en sachet surgelés ou encore des féculents. Le repas a lieu entre 19h et 20h, la famille mange ensemble à table et à 21h « tout le monde est couché ».

Le goûter est rationné : c'est elle qui le distribue, pour des raisons davantage financières que de santé. « Voilà après c'est un budget hein moi je. J'achète et puis dans le mois je… j'achète les goûters puis je les mets là. » Les paquets de biscuits sont dans un placard en hauteur que seul Moustafa arrive à atteindre. Quand il manque des biscuits, Mme Hari sait très bien qui est le responsable. Mme Hari a des solutions pour dépenser moins pour la nourriture: elle a une amie dont le mari travaille dans un hôtel, il lui ramène des sacs surgelés avec des croissants et des pains au chocolat qu'elle garde pour le petit déjeuner. De plus, son conjoint actuel travaille dans un restaurant d'entreprise et lui apporte des sacs surgelés de plats déjà préparés. Enfin, elle achète les viandes chez un boucher Halal par paquets de 10 ou 20 kg qu'elle met au congélateur et qui lui durent 2 voire 3 mois. Elle connaît les prix des aliments qu'elle achète : la boîte de petits pois, le pack de lait, elle fait le calcul dans sa tête avant de faire les courses. Elle conseille souvent à Moustafa de ne pas grignoter, à cause des messages du PNNS. Il s'inquiète un peu pour son poids – alors qu'il est très mince –, quand par exemple son pantalon lui va un peu serré.

Du fait des contraintes familiales qui pèsent sur Mme Hari, elle ne peut accorder que très peu de temps à Moustafa pour discuter avec lui. Le préadolescent lui raconte donc très rarement ce qu'il fait à l'école.

L'étude de la configuration singulière de Moustafa permet de comprendre pourquoi il n'a jamais évoqué le projet alimentation chez lui, bien qu'il soit réceptif au discours scolaire. Tout d'abord, son appartenance au groupe dominant, qui a un avis négatif sur le projet, le pousse à ne pas s'y intéresser. Même si Moustafa a sans doute apprécié certaines séances puisqu'il y a participé activement, sa position dans le groupe de pairs l'incite à rester à

distance du projet. C'est aussi sa situation familiale difficile, avec le handicap de son petit frère et la situation de monoparentalité, qui permet de comprendre pourquoi Moustafa n'a pas eu l'occasion de parler du projet à sa mère. De plus, son éloignement des normes nutritionnelles – ainsi que celui de sa mère – font qu'il n'est pas sensible aux informations diffusées par le projet alimentation.

4.2 La socialisation horizontale et verticale comme frein à la diffusion du projet

Les groupes dominants, que ce soit à Malraux ou à Renoir, se caractérisent par une opposition affichée avec l'ordre scolaire. Les membres de ce groupe ne sont pas des timides et se font très souvent remarquer en classe. Ils n'hésitent pas à élever la voix, même face à un enseignant, pour montrer leur supériorité par rapport aux autres élèves. Les membres de ces groupes dominants sont pour la plupart en échec scolaire, et correspondent bien aux « *lads* » décrits par Willis[21]. Cependant, certains élèves ayant de très bons résultats scolaires appartiennent à ces groupes. L'élève dont nous venons de décrire la configuration singulière fait partie de cette catégorie. Ces élèves, plus ambitieux concernant leur réussite scolaire que la plupart des autres membres du groupe dominant, doivent apprendre à concilier leur envie de répondre aux demandes scolaires et leur désir d'intégration dans le groupe dominant. Il faut pour ces préadolescents, faire la preuve qu'ils sont dignes d'appartenir à ce groupe, en tenant tête aux enseignants, au moins ponctuellement, et en adoptant des pratiques déviantes en classe. Ils ont donc à agir sur deux fronts à la fois pour maintenir leurs résultats scolaires et leur acceptation parmi le groupe dominant.

C'est la configuration d'un tel élève qui est analysée dans cette sous-partie. L'attitude ambivalente, à la fois docile envers les demandes scolaires et en opposition à l'ordre scolaire, conduit le préadolescent à entretenir un rapport lui aussi ambivalent avec le projet alimentation. Il s'y intéresse et y participe, mais n'y accorde pas toute l'importance que peuvent y accorder d'autres élèves, du fait de l'indifférence voire du rejet exprimés par son groupe d'appartenance vis-à-vis de ce projet.

C'est du côté de la famille que se trouve l'autre partie de l'explication de l'attitude adoptée par le préadolescent. En s'intéressant au parcours de vie de la famille de Moustafa, on

[21] Paul Willis, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, *op. cit.*

peut trouver des pistes de compréhension de l'absence de communication concernant le projet alimentation. Des événements tels que la naissance d'un enfant handicapé ou une séparation conjugale contribuent à rendre le quotidien plus difficile. *A fortiori*, quand la famille se trouve dans une situation de précarité financière, les marges de manœuvre sont moins grandes et les démarches prennent davantage de temps. Par exemple, pour trouver un toit, des demandes de logements sociaux doivent être faites et le processus de relogement peut être long. La présence d'un enfant handicapé, pour lequel il n'y a pas de place disponible en hôpital de jour, contraint la mère de Moustafa à prendre un congé parental pour s'occuper de lui, ce qui aggrave la situation financière de la famille. La fin du congé approchant, Mme Hari souhaite reprendre à mi-temps mais les médecins rencontrés s'y opposent. Cette mère se retrouve donc dans une situation particulièrement difficile à tenir et sans issue. Dans ces conditions, elle n'est pas disponible pour écouter son fils lui raconter ce qu'il fait à l'école. Cet exemple montre bien à quel point il est important que les entretiens avec les parents ne se limitent pas à leurs pratiques alimentaires ou à leur opinion concernant les normes nutritionnelles. Pour comprendre pourquoi un projet provenant de l'école est diffusé ou pas dans la famille, il est nécessaire de s'intéresser au quotidien de la famille dans sa globalité et en particulier à la communication en son sein.

En conclusion de ce chapitre, nous proposons de nous intéresser aux caractéristiques communes des préadolescents adoptant une attitude de non-messager du projet alimentation dans leurs familles.

Premièrement, tous les préadolescents de ce groupe sont des garçons sauf une, Kelly. Il y aurait donc un lien entre le genre et l'attitude de non-messager. Plusieurs explications à ce lien peuvent être avancées. Parmi les enquêtés, une relation distante avec ses parents est plus fréquente parmi les garçons : neuf garçons contre deux filles. Ainsi, le fait que les garçons soient moins enclins que les filles à raconter leur journée de cours peut constituer une explication[22]. Deuxièmement, les garçons sont plus nombreux à afficher une attitude

[22] Cléopâtre Montandon montre que les filles citent plus le mot « discussion » que les garçons quand on leur demande d'associer des mots au mot « famille ». Cléopâtre Montandon, *L'éducation du point de vue des enfants*, *op. cit.*, p. 40.

d'opposition à l'ordre scolaire[23] et à tourner en dérision le projet voire à le rejeter ouvertement. Troisièmement, le rapport au corps et à la santé est fortement genré[24]. La plupart des filles sont davantage sensibles à des questions liées à l'alimentation que les garçons. D'autant que pour paraître viril, un garçon doit plutôt mettre en avant ses préférences pour les steak-frites que son attirance pour les légumes. Ainsi, le projet alimentation intéresse davantage les filles, qui ont le « droit » de montrer qu'elles s'y intéressent[25]. Ce clivage est encore plus fort à Malraux, collège où la pression normative est plus puissante et où les garçons doivent être virils sous peine d'être stigmatisés (par exemple Martial est traité de « pédé » par certains garçons de la classe parce qu'il s'habille avec des pantalons slim).

La deuxième caractéristique commune à la plupart des configurations aboutissant à une attitude de non-messager est l'origine sociale des familles. Elles sont, en grande majorité, issues des classes populaires. On peut noter que les familles (parents et enfant) appartenant à cette attitude de non-messager ont toutes un rapport distant ou de prise de libertés par rapport aux normes nutritionnelles, sauf une. La différenciation sociale du rapport aux normes nutritionnelles des familles a été largement démontrée : les familles des milieux populaires sont les plus éloignées de ces normes, à la fois dans leurs pratiques[26] et dans leurs discours[27]. Notre enquête arrive au même résultat : à Malraux, collège accueillant une population majoritairement défavorisée, une seule des familles enquêtées a un rapport d'adhésion avec les normes nutritionnelles. Ainsi, certains des préadolescents appartenant aux familles les plus distantes des normes nutritionnelles, donc celles qu'un projet d'éducation alimentaire vise en priorité, adoptent une attitude de non-messager. Le projet n'atteint pas – ou du moins partiellement – son objectif de réduction des inégalités sociales de santé. Nous avons vu tout au long de ce chapitre comment les différents paramètres se combinent entre eux pour aboutir à cette attitude.

[23] Séverine Depoilly, « Des filles conformistes? Des garçons déviants? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 2, N° 179, 2012.
[24] Dorothée Guilhem et Meryem Sellami, « Embellir son corps en mangeant. Représentations et pratiques alimentaires des adolescentes », *op. cit.*
[25] Nous pouvons rapprocher ce comportement différencié des filles et des garçons en présence de leurs pairs au sujet d'un projet à celui des enquêtés de D. Pasquier à propos de la série « Hélène et les garçons » dont il n'est pas avouable de s'y intéresser pour un garçon. Dominique Pasquier, *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1999.
[26] Elise Andrieu, France Caillavet, Anne Lhuissier, Milan Momic et Faustine Régnier, « L'alimentation comme dimension spécifique de la pauvreté. Approches croisées de la consommation alimentaire des populations défavorisées », *Les travaux de l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale 2005-2006*, 2005, Faustine Régnier, Anne Lhuissier et Séverine Gojard, *Sociologie de l'alimentation*, *op. cit.*
[27] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*

Les traits du cadre interprétatif sont en interaction les uns avec les autres. Par exemple, le fait d'être éloigné voire en opposition avec l'institution scolaire peut être lié au groupe de pairs d'appartenance : qu'il s'agisse du groupe dominant à Malraux ou des élèves isolés à Renoir, les comportements des élèves en classe et donc leur réceptivité au discours scolaire sont liés à leur position au sein du groupe de pairs. Cependant, ces interactions entre les différents traits n'empêchent pas que certains peuvent prendre le dessus sur les autres et s'avérer déterminants dans l'attitude adoptée par les préadolescents. Deux éléments ont été repérés comme plus puissants que les autres pour comprendre l'attitude adoptée quand les autres éléments (ou certains autres) sont favorables à l'adoption d'une attitude de messager. Premièrement, il s'agit du groupe de pairs. Même si le préadolescent est proche de l'institution scolaire – comme Moustafa – ou si ses parents et lui sont en adhésion avec les normes nutritionnelles – comme Yacine –, sa position au sein du groupe de pairs le pousse à ne pas être réceptif au projet. Pour les trois élèves de Renoir et Kelly, c'est aussi le rapport au groupe de pairs qui est un élément important pour comprendre l'attitude adoptée : ces élèves sont isolés et ne sont pas incités par leurs pairs à s'intéresser au projet. Leur éloignement de l'institution scolaire les conduit à ne pas être réceptifs au projet, et c'est bien parce que leur groupe d'appartenance ne favorise pas leur intérêt pour le projet qu'ils n'y sont pas réceptifs. Le rapport au projet alimentation se construit bien dans l'interaction, notamment avec le groupe de pairs, c'est un rapport « *actif* [28]». Le deuxième élément qui apparaît comme particulièrement déterminant dans l'adoption d'une attitude de non-messager est la relation parent-préadolescent. C'est le cas de Moustafa qui permet de le mettre en lumière. Même si Moustafa est réceptif aux discours scolaires, il n'a pas l'occasion de raconter sa journée de cours à sa mère, bien trop préoccupée par sa situation personnelle. Quand le canal de diffusion est « obstrué » par une relation intrafamiliale distante, le message ne peut pas passer. D'ailleurs, dans toutes les configurations de non-messagers, les préadolescents entretiennent une relation soit mitigée soit distante avec leurs parents.

[28] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*

CHAPITRE 8
Le préadolescent semi-messager du projet alimentation dans sa famille

Ce chapitre s'intéresse aux cas de préadolescents qui n'ont fait qu'évoquer le projet alimentation au cours de l'année. Ils n'endossent pas réellement le rôle de messager puisque lorsqu'ils parlent du projet à leurs parents, ils ne rentrent pas dans le détail des différentes séances. Ils ne font que mentionner le fait que leur classe réalise un projet particulier cette année-là. À la différence des non-messagers, les semi-messagers ont diffusé une information, même si elle est très partielle. Sur le même modèle que le chapitre précédent, nous analysons différentes configurations singulières dans le détail pour en tirer des éléments d'interprétation plus généraux. Nous cherchons à comprendre quels sont les leviers incitant les préadolescents à évoquer le projet et quels sont ceux limitant les discussions parent-préadolescent sur le sujet. En effet, les préadolescents adoptant cette attitude se trouvent dans des configurations à la fois propices à l'évocation du projet et non propices à sa réelle diffusion dans la famille. Nous nous attarderons dans ce chapitre sur trois groupes de configurations particulières qui permettent de souligner certains mécanismes en jeu dans le processus de construction de l'attitude de semi-messager. Nous verrons tout d'abord en quoi la relation parent-adolescent peut être décisive dans la possibilité pour le préadolescent de mentionner le projet dans sa famille. Nous nous intéresserons ensuite à une configuration dans laquelle une relation conflictuelle entre le parent et l'enfant peut être en lien avec une dissonance concernant le rapport aux normes alimentaires. Enfin, la question des éléments influençant la réceptivité au projet alimentation quand l'élève est distant de l'institution scolaire sera abordée.

1 Quand la relation parent-adolescent semble être l'indicateur principal permettant d'expliquer la faible diffusion du projet dans la famille

Nous avons vu avec le portrait de Moustafa Hari dans le chapitre précédent à quel point la relation parent-préadolescent peut être décisive dans l'absence de diffusion du projet dans la famille. Néanmoins, cette configuration ne permettait pas de conclure sur la puissance de ce paramètre puisque d'autres traits étaient défavorables. Dans les cas présentés ici – notamment celui de Claire (cf portrait en infra) –, tous les indicateurs sont favorables à la diffusion du projet alimentation, sauf un : la relation parent-préadolescent. C'est ce seul indicateur qui permet de comprendre pourquoi les messages du projet ne sont pas davantage diffusés par les préadolescents. Il apparaît donc comme central dans la possibilité de jouer le rôle de messager. Si l'on regarde de plus près le tableau, huit préadolescents sur neuf qui ont une relation de proximité avec leurs parents sont messagers. Cette observation permet d'appuyer l'idée que la relation parent-adolescent est décisive dans la diffusion du message dans la famille.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Rapport aux normes nutri parent	Relation part-ado	**Messager projet**
Priscille Fernandes	favorable	mitigé	adhésion	adhésion	mitigée	**semi**
Vincent Guindon	favorable	mitigé	adhésion	adhésion	distance	**semi**
Claire Lobato	favorable	proximité	adhésion	adhésion	mitigée	**semi**

Tableau 12 : Paramètres pour les cas de semi-messagers dont la relation à leurs parents est la principale explication de la faible loquacité concernant le projet

1.1 Une situation familiale difficile ne laissant pas d'espace de parole au préadolescent : portrait de Claire Lobato

J'arrive devant le portail, Mme Lobato vient m'ouvrir, elle est de corpulence moyenne. Après avoir traversé un jardin, j'entre dans une grande pièce de leur maison. La pièce comporte un canapé, une télévision et une table ronde en face d'une cuisine américaine. Je remarque qu'un mur n'a pas été peint. Mme Lobato est très accueillante.

Claire est présente quand j'arrive. Nous hésitons pour savoir qui commence, finalement nous nous décidons pour Mme Lobato, qui dit à Claire d'aller ranger en attendant. Le père de Claire arrive pendant l'entretien avec sa mère. Cette dernière a entendu du bruit avant qu'il n'entre, elle tend l'oreille. Elle a l'air perturbée quand elle comprend qu'il arrive. Quand il entre, elle fait comme si de rien n'était et ne lui dit pas bonjour. Il a les cheveux mi- longs, une petite calvitie et il est aussi de corpulence moyenne.

Mme Lobato est directrice technique d'un Greta, elle est séparée de son mari depuis peu de temps (quelques mois), ils ont deux enfants : Claire et son grand frère. Son ex-mari est dépanneur informatique à son compte. Mme Lobato a commencé ses études supérieures par un DEUG de mathématiques abandonné avant l'obtention du diplôme, puis elle s'est formée au CNAM plus tard. Sa mère était chef d'établissement (elle avait le CAPES d'EPS), son père travaillait au service comptabilité d'une entreprise, il n'avait pas fait d'études.

Au collège, Claire – notamment dans la deuxième partie de l'année – se trouve dans une clique composée de plusieurs filles sérieuses en classe, qui ne se font pas remarquer, et qui ne sont pas stigmatisées par les membres du groupe dominant. Il s'agit d'un groupe d'amies que l'on pourrait nommer, avec Adler et Adler, un « *middle friendship circles*[1] » (cf chapitre 5). Ainsi, Claire ne cherche pas à faire partie du groupe dominant, et n'use donc pas de stratégies pour se faire apprécier des membres de ce groupe, par exemple en tenant tête aux enseignants ou en tournant en dérision le projet alimentation. Au contraire, elle est assez discrète en cours. Sa clique est réceptive au projet et s'y intéresse : Claire, Léanne, Coline ou Agathe participent pendant les séances du projet alimentation.

Claire réussit très bien à l'école : elle est en tête de classe. Elle a 17,79 de moyenne générale au 2ème trimestre et est première de la classe. La jeune fille fait ses devoirs seule depuis le CP, sa mère m'explique qu'elle est très sérieuse. Cette préadolescente est donc particulièrement réceptive au discours scolaire.

[1] Patricia A. Adler et Peter Adler, *Peer Power. Preadolescent culture and identity*, *op. cit.*, p. 84.

À la cantine, Claire mange de tout, comme à la maison. Elle n'est pas difficile et consomme beaucoup de légumes. Claire est en surpoids et fait attention à ce qu'elle mange : elle a intériorisé les recommandations du PNNS et les applique par elle-même.

Contrairement à la plupart des préadolescents qui répondent des pizzas, des pâtes ou des frites, Claire est très mesurée dans sa réponse à un scénario l'interrogeant sur ce qu'elle demanderait à sa mère pour le repas du soir :

> Aurélie : Ta mère te demande ce que tu veux manger ce soir, que demandes-tu ?
> Claire : Ben je… D'abord je vois ce que j'ai mangé le midi.
> Aurélie : Mmh.
> Claire : Donc ça dépend, ça peut être… des… du poisson, avec des légumes et… du riz ou quelque chose comme ça.
>
> (Collège Renoir, entretien, Claire, 20/04/12)

En véritable *homo medicus*, Claire adapterait son repas du soir à ce qu'elle a mangé à midi. Les plats qu'elle finit par citer constituent un repas équilibré tel que le définit le PNNS : du poisson, des légumes et des féculents (du riz). Ils sont très éloignés des préférences alimentaires de la plupart des préadolescents rencontrés. Ici, Claire n'exprime pas ses préférences mais bien ce qu'elle mangerait un soir : elle ne s'autorise aucun écart, même si sa mère lui proposait de choisir le repas. Elle a donc bien intériorisé les normes nutritionnelles. Il s'agit d'un cas d'autocontrainte, contrairement à Yacine (cf chapitre 7) qui est avant tout contraint par ses parents.

Claire décrit la façon dont elle gère son alimentation au quotidien, fidèle au modèle de l'*homo medicus*, prêt à faire des sacrifices immédiats pour préserver sa santé future.

> Aurélie : D'accord, et par exemple quand est-ce que tu fais attention ? T'as des exemples de fois ou…
> Claire : Mmh… Un peu, forcément. J'sais pas trop (rire nerveux).
> Aurélie : Ouais, par exemple si un plat, tu vas te resservir ou…
> Claire : Ben si par exemple c'est des légumes je peux me resservir.
> Aurélie : Mmh…
> Claire : Mais si c'est ben des frites, je vais pas me resservir.
> Aurélie : D'accord. Ou si par exemple t'as un paquet de biscuits est ce que tu vas te limiter ?
> Claire : Ben… Je prends une dose normale puis j'en reprends pas c'est tout.
>
> (Collège Renoir, entretien, Claire, 20/04/12)

Claire est donc dans un rapport d'adhésion aux normes nutritionnelles.

Mme Lobato est elle aussi très attachée à cuisiner des plats équilibrés et à faire de sa fille une bonne *homo medicus*. Claire a pris du poids depuis que la situation conjugale s'est compliquée, il y a de cela deux ans. Mme Lobato n'est pas vraiment inquiète pour sa fille parce qu'elle voit qu'elle continue à « avoir du plaisir à être une petite fille », c'est-à-dire à se mettre du vernis, à mettre des foulards, etc. Néanmoins, elle a décidé de réagir en prenant rendez-vous avec une nutritionniste, qui suit Claire une fois par mois depuis la rentrée. Ce réflexe de consulter un spécialiste, d'autant plus un médecin – et pas une diététicienne –, est plus répandu chez les membres des classes moyennes et supérieures[2]. Lareau[3] a montré en quoi les familles de ces milieux sont beaucoup plus à l'aise avec les médecins que les familles populaires, du fait de leur connivence en termes d'origine sociale. Mme Lobato a donné des réponses aux scénarios conformes au modèle de l'*homo medicus* : une pizza doit rester occasionnelle, elle n'en ferait que si cela fait longtemps que ses enfants n'en ont pas mangé ; elle ne donnerait « pas grand-chose à part des radis ou du pain » à sa fille si elle a faim à 18h30 juste avant de manger ; et lui « ferait la morale » si elle avalait un paquet de biscuits en entier. Mme Lobato est donc elle aussi en adhésion avec les normes nutritionnelles.

La relation qu'entretiennent Claire et sa mère peut être qualifiée de « mitigée ». En effet, la situation de la famille Lobato est compliquée : les parents viennent de se séparer et Mme Lobato a eu des difficultés à faire comprendre à son ex-mari qu'elle ne voulait plus qu'il vienne à la maison : « Ah c'était lui qui voulait pas partir… ». Cela fait seulement une semaine qu'il ne vient plus le soir, mais en réalité cela fait deux ans que Mme Lobato a pris sa décision, après qu'elle ait découvert que son mari la trompait. Claire a pris du poids ces deux dernières années : « Ça correspond vraiment à ce moment-là, donc… Voilà. » Pendant cette période difficile, il n'y a plus eu de repas familial : Mme Lobato s'arrangeait pour ne pas rentrer manger les jours où son mari était là (une semaine sur deux). La semaine où elle s'absentait, c'était son mari qui cuisinait : il servait aux enfants, à son « grand regret », beaucoup de pizzas et de kebabs, alors qu'elle, s'efforce de cuisiner beaucoup de légumes pour Claire, pour limiter voire infléchir sa prise de poids.

[2] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Le régime entre santé et esthétique? Significations, parcours et mise en oeuvre du régime alimentaire », *op. cit.*, p. 195.
[3] Annette Lareau, « Invisible inequality: Social class and Childrearing in Black Families and White Families », *op. cit.*

Mme Lobato rentre tard du travail (vers 19h-19h30), elle n'est donc pas « forcément très disponible » dans la semaine. Elle suit les devoirs à faire sur Pronote à son bureau (un logiciel qui permet aux parents et aux élèves de consulter les devoirs à faire et les notes à partir d'un ordinateur). C'est surtout « leur super grand-mère qui suit de très près ». Ils font leurs devoirs chez elle le soir en rentrant du collège et c'est à elle qu'ils racontent ce qu'il s'est passé la journée au collège.

> Mme Lobato : Donc, du coup des fois c'est elle [la grand-mère] qui me dit « Mais t'as vu ? » « Ben non j'ai pas vu… Mais toi t'as le nez dans le cartable tous les jours donc tu vois plus de choses que moi mais… » Donc c'est elle qui des fois me signale des choses.
>
> Aurélie : Sur quoi par exemple ?
>
> Mme Lobato : Sur les notes ou sur des choses sur un contrôle, ou parce qu'ils vont… Comme ils ont un temps pour… Au quotidien en sortant du collège où ils sont encore dans le… Dans la dynamique du collège, ils racontent des choses qu'ils vont plus me raconter à moi quand ils sont sortis à 4h ou 3h ou…
>
> (Collège Renoir, entretien, Mme Lobato, 20/04/12)

Quand la relation entre Mme Lobato et son mari était moins tendue, ils dînaient tous les quatre, mais souvent devant la télévision. Il y avait donc peu de discussions à table. Maintenant qu'ils se retrouvent tous les trois, Mme Lobato voudrait instaurer un temps de repas sans télévision pour retrouver « des temps d'échange pendant le repas ». Claire est beaucoup plus silencieuse que son frère, elle raconte peu de choses à sa mère : « Elle raconte pas forcément beaucoup de choses, c'est très variable. Ça peut être les… Elle va pas spontanément raconter tout, elle va raconter des choses mais pas forcément tout. » Concernant sa journée à l'école, Claire sélectionne ce qu'elle raconte : il faut qu'il se soit passé un événement particulier pour qu'elle en parle.

> Aurélie : Et elle parle plutôt de quoi ? De ses cours ? De ses copines ?
>
> Mme Lobato : Plutôt sur les copines ou sur… Sur pas les cours en général, mais sur un événement particulier…
>
> Aurélie : Qui a eu lieu…
>
> Mme Lobato : Oui qui a eu lieu à tel ou tel moment.
>
> Aurélie : Elle va pas vous raconter ce qu'elle a fait dans telle matière ?
>
> Mme Lobato : Si ça l'a… Si c'est pas remarquable pour elle d'une manière ou d'une autre, non. Elle va en parler que si y a, soit c'était vraiment super chiant, soit c'était vraiment super intéressant sur des choses… Voilà, sur le général non, sur les extrêmes positives ou négatives oui.

(Collège Renoir, entretien, Mme Lobato, 20/04/12)

Claire et sa mère ont donc une relation ni très proche ni très distante, plutôt dans un entre deux : elles s'entendent plutôt bien mais Claire ne se livre pas beaucoup à sa mère et lui raconte peu ce qu'elle a fait la journée. Elle le fait sans doute davantage avec sa grand-mère. La situation familiale particulièrement perturbée par la séparation du couple parental permet de comprendre le peu de disponibilité de Mme Lobato ces deniers temps et le repli sur soi de Claire.

C'est cette relation mitigée entre mère et fille qui permet de comprendre pourquoi Claire n'a fait qu'évoquer le projet alimentation.

> Aurélie : Elle vous a parlé du projet alimentation ?
> Mme Lobato : Oui. Quand ça s'est fait et ça… Enfin quand ils en ont été informés, elle en a parlé. Donc elle ça l'a d'autant plus interpellée qu'elle-même était en lien avec la nutritionniste donc… Mais elle m'en a parlé au début oui oui, en disant « oui c'est dans notre classe que ça va se faire » …
> Aurélie : Mmh.
> Mme Lobato : Voilà donc elle est… Elle avait fait passer l'information quand ils… Quand ça avait été demandé et puis ensuite elle m'avait prévenue que vous alliez prendre contact, elle avait dit « elle voudra aller voir dans les familles » et je lui aie dit « Ben oui, il y a pas de problème ». Donc après elle a pas forcément parlé d'autre chose en dehors du fait qu'il y avait le projet.
> Aurélie : D'accord.
> Mme Lobato : Voilà.
> Aurélie : Elle vous a parlé de ma présence au collège par exemple ?
> Mme Lobato : Oui mais pas plus que ça.
>
> (Collège Renoir, entretien, Mme Lobato, 20/04/12)

L'attitude de Claire peut donc bien être rattachée à celle de semi-messager : elle a parlé du projet, mais seulement pour en signaler l'existence à ses parents. C'est l'état du canal de diffusion du message, la relation parent-préadolescent, qui explique la faible diffusion : il est « obstrué » notamment par une situation familiale compliquée et difficile à vivre pour Claire.

1.2 La faible communication parent-préadolescent comme frein à la possibilité de jouer le rôle de messager

La configuration singulière que nous venons de décrire permet de comprendre en quoi la relation qu'entretiennent parents et préadolescent est décisive dans la diffusion du message dans la famille. Même si tous les autres indicateurs sont favorables, le préadolescent ne fait qu'évoquer le projet alimentation devant ses parents. L'attitude de semi-messager 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. Quand parent et préadolescent étaient présents en même temps pendant l'entretien, nous avons pu assister à des interactions parfois particulièrement révélatrices des relations intrafamiliales. De plus, 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 ? Nous avons vu que 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 Mme Lobato 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 Mme Guindon 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[4]. 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

[4] Vincent est pourtant en adhésion avec les normes nutritionnelles, en tous les cas dans ses discours : il lui arrive apparemment de faire des écarts dans ses pratiques.

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 s'il a bien été reçu par l'élève, attentif en classe, et s'il a été intériorisé puisqu'il entre en consonance 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.

2 Un lien entre des relations parent-adolescent conflictuelles et une dissonance entre eux concernant le rapport aux normes alimentaires

Nous pouvons observer l'influence réciproque d'une dissonance intrafamiliale concernant les normes alimentaires et d'une relation parent-adolescent conflictuelle. Quand le préadolescent est plus distant des normes que ses parents, et donc qu'il ne les respecte pas autant qu'eux, cela peut jouer sur leur relation, et réciproquement, quand la relation parent-adolescent est conflictuelle, les préadolescents cherchent des moyens de se démarquer des pratiques familiales, par exemple à travers leurs pratiques alimentaires. L'alimentation devient un moyen pour eux d'exprimer leur opposition à leurs parents.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Rapport aux normes nutri parent	Relation part-ado	**Messager projet**
Mayeul Auger	neutre	distance	libertés	adhésion	distance	**semi**

Tableau 13 : Paramètres pour le cas de dissonance concernant le rapport aux normes nutritionnelles

2.1 Un cas de dissonance concernant le rapport aux normes alimentaires corrélé à une relation mère-fils conflictuelle : portrait de Mayeul Auger

J'arrive devant le portail d'une maison qui se trouve en hauteur : il faut prendre un escalier pour accéder à la porte principale. Quand je m'apprête à sonner, Mme Auger m'aperçoit depuis l'intérieur, ouvre la porte d'entrée et m'explique comment ouvrir le portail. Je monte les escaliers et arrive dans une pièce très spacieuse, avec une cuisine américaine, une salle à manger et un grand salon équipé d'une télévision écran plat. J'aperçois Mayeul, qui se trouve en compagnie de Loïc – un de ses camarades de classe – et de son grand frère. Mme Auger me propose à boire : « On a du jus d'orange, de l'eau ou… du coca. J'ai honte de proposer ça à une nutritionniste ! ». Cette remarque est assez révélatrice de l'entretien : Mme Auger a honte de certaines de ses pratiques alimentaires et a l'impression que je suis là pour évaluer si elle mange correctement. Au début de l'entretien, elle fait des grimaces de culpabilité quand elle raconte ce qu'elle a mangé la veille, comme une mauvaise élève. Il est également arrivé qu'elle cache son menton dans son foulard. Cette impression d'être « notée » provient peut-être de sa profession : elle est institutrice, profession qui va de pair chez elle avec un rapport très docile aux discours légitimes (celui de l'école comme celui des nutritionnistes).

Mme Auger est professeure des écoles et son mari travaille dans un garage. Son père était entrepreneur, il a gagné beaucoup d'argent grâce à deux grosses sociétés et est devenu rentier à l'âge de 50 ans, alors qu'il venait au départ d'un milieu « tout à fait modeste ». Sa mère était femme au foyer, elle est issue de la haute bourgeoisie. Elle ne voit plus son père depuis 3 ans, il n'y a que Mayeul qui continue à le voir. Son mari a arrêté ses études en cinquième, Mme Auger le déplore : « je trouve que c'est tellement triste de pas être cultivé ». Il a eu une

enfance difficile : il a été pris en charge par la DASS. Ni Mme Auger ni les enfants ne connaissent ses parents.

Mayeul a une position au sein du groupe de pairs qui évolue au cours de l'année. Il se rapproche du groupe dominant en tissant des liens avec Hector et Loïc (rappelons d'ailleurs que Loïc était présent à notre arrivée chez M. et Mme Auger) et en ayant des interactions avec les filles du groupe dominant. Par exemple, Fatimatou s'amuse à dire que Mayeul est son amoureux et lui demande de lui « faire un bisou ».

Cette acceptation par le groupe dominant n'est pas facile à acquérir, Mayeul y travaille en adoptant des stratégies pour se faire remarquer en classe. Il cherche à mettre en avant son appartenance à la culture adolescente pour s'intégrer parmi ses pairs.

> Mayeul : Je mange de la viande halal à partir de demain !
> Maxime : On va faire quoi au CDI ?
> Aurélie : Demande aux autres.
> Mayeul : C'est nul ce qu'on a fait au CDI. Ça pue ! Pas vrai Aurélie ?
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de musique, 12/03/12)

En mentionnant la nourriture halal, Mayeul affiche son appartenance à la culture adolescente qui valorise, par exemple à travers certains chanteurs de rap, la nourriture halal. Certains jeunes adoptent ce qu'Anne-Marie Brisebarre nomme la « *halal attitude*[5] », qui consiste à être très respectueux des règles concernant le halal, plus que ses propres parents, en refusant par exemple de manger à la cantine. Le halal est un « *marqueur identitaire* » chez les jeunes musulmans puisque sa revendication permet de renforcer une *« appartenance à un groupe*[6] ». Mayeul n'est pas musulman, il cherche simplement à se faire apprécier du groupe dominant en tenant un discours pro-halal. Dans la classe, il n'y a que Fatimatou qui est musulmane, et elle est leader dans le groupe dominant. Il lui arrive parfois de revendiquer sa culture d'origine.

> Fatimatou : Steak haché ! Moi je veux du halal.
> Marion : Travers de porc.
> Fatimatou : Ahhhh du porc ! Madame vous vous êtes trompée j'ai dit steak halal ! [L'enseignante a écrit « steak haché »]
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours d'arts plastiques, 12/04/12)

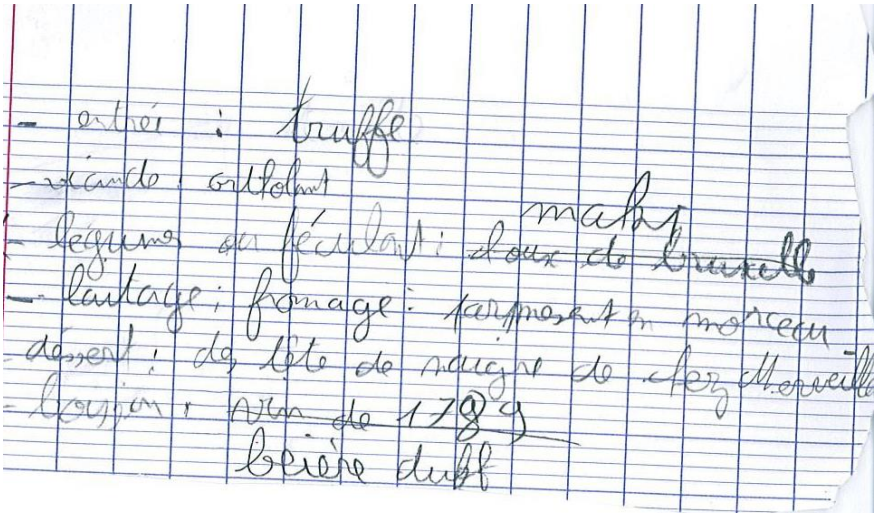
[5] Anne-Marie Brisebarre, « Alimentation halal et restauration collective: quelques réflexions », *op. cit.*
[6] Julie Lioré et Christine Rodier, « Les adolescents musulmans et le halal », *op. cit.*, p. 43.

Mayeul cherche à plaire au groupe dominant, et notamment à Fatimatou, en adoptant un discours valorisant la culture musulmane. Cet autre événement permet d'en témoigner : Fatimatou l'embrasse sur la joue et Mathis s'exclame : « wesh salam alaikoum » (Collège Renoir, carnet d'observations, CDI, 12/03/12). Mayeul articule à sa façon le « bonjour » en arabe.

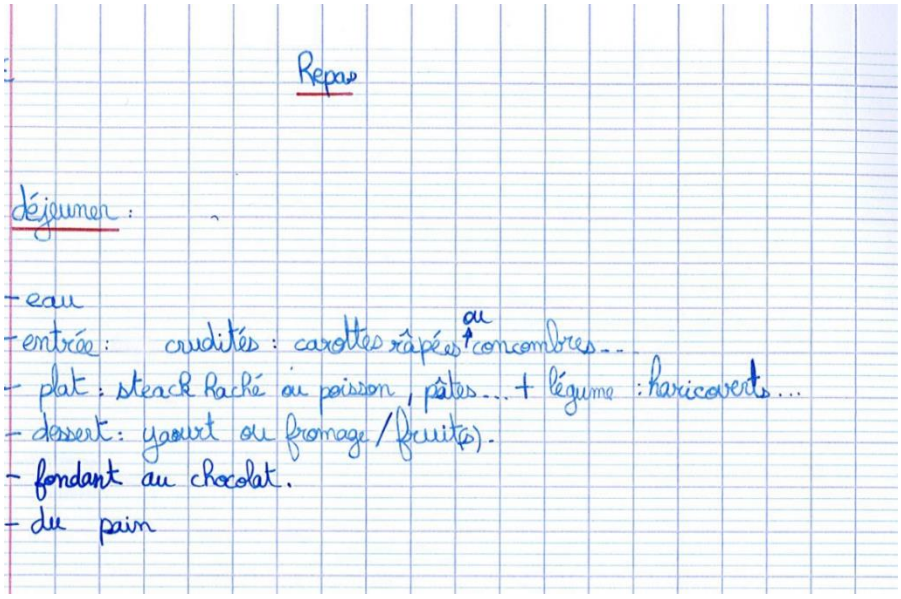
En cours, il cherche à se faire remarquer en transgressant les règles scolaires, en suivant l'exemple de membres du groupe dominant comme Maxime.

> Maxime : Maïs pas bio !
> Mayeul : Maïs transgénique. Ortolans.
> Mme Babilo : Ortolans oh le précieux !
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours d'arts plastiques, 12/04/12)

Mayeul a un rapport à l'école que l'on peut qualifier de distant. Ce rapport distant est en lien avec la dynamique qu'il a instaurée avec ses pairs et son désir de se rapprocher du groupe dominant. Par exemple, Mayeul a rendu une feuille assez mal présentée et raturée pour un travail à faire à la maison en arts plastiques pour le projet alimentation. Il cherche à tourner le projet en dérision en proposant des aliments très chers ou complètement décalés comme la bière Duff, qui est la bière des Simpsons.



Photographie 1 : Devoir à la maison de Mayeul pour le menu idéal en arts plastiques



Photographie 2 : Devoir à la maison de Coline pour le menu idéal en arts plastiques

La comparaison avec le devoir de Coline permet de montrer à quel point Mayeul a cherché à s'éloigner des demandes scolaires.

Quand je demande à Mayeul s'il aime aller en cours, il répond : « c'est quoi cette question ? Qui aime bien les cours ? C'est bizarre ! ». La mère de Mayeul, pour qui la réussite scolaire et la culture légitime sont primordiales, est particulièrement affligée par l'absence d'intérêt notoire de Mayeul pour l'école.

> Mme Auger : Mayeul ça le saoule l'école à part, oui, il vient à l'école vite fait, il bâcle son travail il, non il a aucune motivation. Il aime pas lire, il aime pas s'instruire... Ah non, c'est fatigant, et alors il est pas mauvais, heureusement.
> Aurélie : Hmm.
> Mme Auger : Parce que je suis derrière et parce que je lui laisse pas le choix, parce que c'est, c'est vital, c'est viscéral. (rire) Si mes enfants rataient l'école, pour moi ce serait...
> Aurélie : Ah ouais.
> Mme Auger : Han, ouais c'est... Priorité number one, non, la santé avant tout mais han, pour moi c'est, c'est essentiel qu'ils réussissent à l'école.
> Aurélie : Dans, dans quel but?
> Mme Auger : Pour qu'ils aient le plus de choix possible.
>
> (Collège Renoir, entretien, Mme Auger, 10/04/12)

En refusant de s'intéresser à l'école, Mayeul s'oppose aux attentes très fortes de sa mère dans ce domaine. Néanmoins, Mayeul réussit plutôt bien scolairement : il a 16,08 de moyenne

générale au 2ème trimestre, il est 7ème de sa classe. Poussé par sa mère et sans cesse en comparaison avec son grand frère (Mathieu) qui a fait sa scolarité dans le même collège, Mayeul a tout de même l'ambition de réussir à l'école. Son grand frère fait la fierté de sa mère : il réussit très bien à l'école, est très curieux et s'intéresse à tout. Les enseignants ne tarissent pas d'éloge sur lui. Mayeul cherche d'une certaine façon à se démarquer de son frère en choisissant de conquérir le groupe de pairs plutôt que les résultats scolaires au collège. Sa mère s'en est aperçue : « je pense, si je veux être un peu honnête que Mayeul est plus comme les gens de son âge et que Mathieu est en décalage. »

Mayeul prend des libertés par rapport aux normes nutritionnelles, alors que sa mère est en adhésion avec elles : elle est complètement docile avec les discours légitimés par l'institution scolaire. Mayeul a un discours beaucoup plus ambivalent, d'un côté il dit détester Mac Donald's, les kebabs et les boissons gazeuses, de l'autre, s'il devait choisir son repas pendant deux jours, il choisirait des galettes au jambon, fromage et tomates, un cheeseburger et des patates douces, et enfin une pizza. Sa mère m'explique qu'il est très difficile de nourrir Mayeul, car il aime très peu de choses. D'ailleurs, il déteste la cantine et a toujours été externe. Sa mère est à la maison le midi et lui prépare à manger : c'est elle au départ qui souhaitait que ses enfants rentrent, ce qui convient complètement à Mayeul. Son frère, lui, mange une fois par semaine à la cantine et est un bon mangeur, il apprécie la plupart des plats servis à la maison : Mayeul se construit encore une fois en opposition à son frère.

> Mme Auger : Il est, il [Mathieu] est hyper en plus, il va reconnaître les goûts, il va être capable de juger les plats, enfin voilà.
> Aurélie : Hmm. Et Mayeul c'est l'inverse alors?
> Mme Auger : Ouais, Mayeul c'est, toute façon voilà on va lui faire un bol de pates hein à Mayeul hein. Un bol de pates avec un morceau de beurre, on a stoppé le ketchup parce que c'est un gamin qui mettait tout à base de ketchup, et du coup y a deux ans, « Mayeul c'est stop, tu prends plus du tout de ketchup », donc je pense qu'il avait même aucun goût d'aliment puisqu'il mettait tellement de ketchup dans tout. Donc là c'est interdit le ketchup.
> Aurélie : D'accord.
> Mme Auger : Et puis, non, non, Mayeul c'est, pff, c'est terrible. C'est terrible, terrible.
>
> (Collège Renoir, entretien, Mme Auger, 10/04/12)

Quand Mayeul est interrogé sur ce qu'il faut manger pour être en forme (il s'agit d'un scénario), celui-ci donne les « bonnes réponses » : il connaît très bien les recommandations.

Mayeul : Cinq fruits et légumes par jour, pas manger trop sucré salé et… Manger trois produits laitiers par jour, et voilà quoi.

Aurélie : D'accord.

Mayeul : Manger de la viande… Au moins une fois par jour. C'est la pyramide qu'on a vu en SVT.

Mme Auger : Ben ça sert à ça l'école aussi, c'est fait pour apprendre des choses que tu vas utiliser dans la vie hein, c'est pas que dans les cours hein.

(Collège Renoir, entretien, Mayeul, 10/04/12)

Sa mère insiste sur l'intérêt de l'école pour la vie de tous les jours : elle place encore une fois l'école au centre.

Mme Auger est en adhésion avec le modèle de l'*homo medicus*. Ses enfants ne goûtent plus : elle considère qu'ils n'ont plus l'âge. Elle n'achète donc plus aucun paquet de biscuits. Cependant, si Mayeul avale un paquet de biscuits en entier – ce qui arrive, parce que leur père leur achète des biscuits – elle hurle. Il n'y a aucun bonbon dans la maison, malgré tout s'il y a un paquet, il « va être super contrôlé ». Ses enfants doivent savoir se restreindre pour préserver leur santé future. Par contre, Mme Auger se présente elle aussi comme très difficile : elle aime « les fruits et le chocolat ». Elle dit manger très mal, et contrebalancer en faisant du sport trois fois par semaine. Par contre, elle cuisine souvent des légumes – pour son fils ainé et son mari –, elle était même abonnée à une AMAP (Association pour le Maintien d'une Agriculture Paysanne)[7] l'année précédente. Elle ne mange pas la même chose que ses enfants le midi, mais « ils ont un vrai plat équilibré tous les midis, une viande, un légume, un dessert, une entrée. » Le soir elle « arrive à manger à peu près comme eux ».

La relation qu'entretiennent Mayeul et sa mère peut être qualifiée de « distante ». Contrairement à son grand frère, qui était « transparent », Mayeul raconte très peu de choses sur l'école, au grand désespoir de sa mère. Celle-ci a décidé d'y remédier en devenant parent délégué : ainsi, elle obtient les informations par un autre moyen.

Mme Auger : Je savais toujours tout, il [Mathieu] me racontait tout. Quand Mayeul est arrivé en sixième ben voilà, je me suis rendue compte que je savais pas grand-chose...

Aurélie : Ouais.

[7] Chaque semaine, Mme Auger allait chercher un cageot de fruits et légumes produits par des paysans de la région.

Mme Auger : Qu'il me racontait pas grand-chose et que, que j'avais, donc je me suis dit d'abord je trouve que c'est pas mal parce qu'ils en ont besoin de parents d'élèves, que quand même je suis un peu du milieu et je me dis que je peux leur apporter des, enfin pas apporter mais, voilà je peux être un peu utile aux parents, en tout cas il en faut, et donc voilà, je me suis un peu dévouée, et puis ça tombait bien pour Mayeul parce que je me dis que du coup je suis un peu plus au courant de ce qui se passe dans sa classe.

(Collège Renoir, entretien, Mme Auger, 10/04/12)

Une rivalité s'est installée entre les frères : Mme Auger a même peur que Mayeul pense qu'elle préfère Mathieu. Son discours montre en tous les cas qu'elle se sent plus proche de Mathieu et qu'il répond plus à ses attentes en termes de réussite scolaire, de curiosité, etc. Les deux frères ne s'entendent pas bien :

Aurélie : Et ils s'entendent comment entre eux d'ailleurs?

Mme Auger : C'est... Comme un chien, un chat, c'est-à-dire que Mathieu il est méchant avec son frère moi je trouve, il le prend pour un débile, il arrête pas de lui dire "T'es bête, tu comprends rien" et cetera.

(Collège Renoir, entretien, Mme Auger, 10/04/12)

Mathieu a choisi le camp de sa mère, alors que Mayeul a choisi celui de son père. Père et fils sont éloignés de la culture légitime, celle qui est valorisée par l'école. M. Auger reste très en retrait dans l'éducation de ses enfants. Mayeul en témoigne :

Mme Auger : Mais si t'avais besoin, est-ce que tu penses que je suis disponible ?

Mayeul : Ben oui !

Mme Auger : C'est parce que t'as pas besoin ! Mais si tu me demandes quelque chose en général je prends du temps pour toi ou…

Mayeul : Ben oui !

Mme Auger : Mais sincèrement ! Et papa ?

Mayeul : Papa pas du tout !

Mme Auger : Papa il est pas disponible pour toi ?

Mayeul : Ben si mais lui serait sur son Ipad il m'écouterait même pas donc… Non il est pas disponible pour moi. Il regarderait la télé, il m'ignorerait.

(Collège Renoir, entretien, Mayeul, 10/04/12)

En dehors du moment où il les conduit à leurs différentes activités extra-scolaires, M. Auger passe peu de temps avec ses enfants. Il est très peu bavard, aussi bien avec sa femme qu'avec ses fils. Mayeul suit son exemple et est beaucoup moins loquace que son frère.

Aurélie : Et vous pensez que Mayeul il recopie un peu son père du coup? De pas...

Mme Auger : Complètement je pense, exactement, pour moi c'est le même. C'est exactement le même. Mais je sais pas, je pense pas qu'il le copie hein, mais je pense que c'est complètement inconscient, c'est terrible.

Aurélie : Oui, oui, c'est inconscient.

Mme Auger : Et en fait, c'est pour ça que je comprends pas comment fonctionne Mayeul, parce qu'en fait j'ai toujours pas les clés pour comprendre comment fonctionne Jean.

Aurélie : D'accord, ouais.

Mme Auger : Et du coup, je, c'est super dur, enfin moi j'ai beaucoup plus de difficultés à éduquer Mayeul que Mathieu. Mathieu il fonctionne comme moi.

(Collège Renoir, entretien, Mme Auger, 10/04/12)

Cette relation distendue entre la mère et le fils, liée à la place qu'occupe Mayeul au sein de la famille et à son positionnement par rapport à son grand frère, est un des éléments qui permet de comprendre pourquoi Mayeul n'a fait qu'évoquer le projet alimentation.

Mme Auger : Voilà donc non, franchement non. J'ai pas eu plus d'échos sur la nutrition dans la classe.

Aurélie : D'accord.

Mme Auger : Alors j'ai su que vous alliez faire soi-disant le menu idéal, tout ça, voilà mais...

Aurélie : Ah il vous en a parlé quand même.

Mme Auger : Mais pas plus que ça en fait. Plus parce que je pose des questions hein, mais de lui-même non.

[…]

Mme Auger : Enfin bon je suis au courant mais pas dans le détail.

Aurélie : Et par exemple au début de l'année, il vous avait dit que j'étais venue?

Mme Auger : Ben il m'a dit "On a été choisis pour la cinquième, parce que chaque cinquième va avoir un thème, et la nôtre c'est la nutrition.".

Aurélie : D'accord.

Mme Auger : L'alimentation, voilà. Mais c'est vrai que chaque cinquième a un thème?

Aurélie : Je suis pas au courant [en réalité, il n'y a pas de thème dans les autres cinquièmes, mais je considère que ce n'est pas à moi de lui donner l'information].

Mme Auger : Voilà, "La nôtre c'est l'alimentation".

Aurélie : D'accord. Et vous avez peut-être vu le mot dans le carnet et puis voilà.

Mme Auger : Oui, oui, oui, après j'ai vu le mot, voilà, c'est tout. Oui, oui.

Aurélie : Et la lettre après.

Mme Auger : Et la lettre, ouais. Hmm.

(Collège Renoir, entretien, Mme Auger, 10/04/12)

Mayeul a donc adopté une attitude de semi-messager pour plusieurs raisons, en partie liées entre elles : la relation distante qu'il entretient avec sa mère, mais aussi sa position au sein du groupe de pairs qui le conduit à tourner en dérision le projet et son rapport distant à l'institution scolaire. Les deux caractéristiques – rapport au groupe de pairs et relation parent-adolescent – repérées jusqu'alors comme significatives sont ici liées et en interaction puisque la position au sein du groupe de pairs alimente un rapport distant aux parents et inversement, la relation intrafamiliale conflictuelle joue sur les perspectives adoptées à l'école par Mayeul (intégration au groupe plutôt que réussite scolaire).

2.2 Les goûts alimentaires comme expression des relations parent-adolescent

Le rapport qu'entretient Mayeul à l'alimentation familiale peut être rapproché de celui de Quentin (chapitre 7) : ces deux préadolescents n'acceptent pas de manger ce qui est servi chez eux. Ils entretiennent tous les deux des relations compliquées avec leurs parents, pour des raisons différentes. L'alimentation familiale sert donc à exprimer leurs affects. En faisant entrer à la maison des goûts propres à la culture adolescente : le ketchup, les pizzas, les pâtes, ces préadolescents cherchent à s'opposer à leurs parents, qui leur proposent au contraire une alimentation très équilibrée à base de légumes, issus de l'agriculture biologique dans le cas de Quentin. Le dégoût pour les aliments servis à table devient alors l'expression d'une rancœur, d'une prise de distance par rapport au parent nourricier. En analysant des entretiens avec des adolescents dans le cadre de l'enquête AlimAdos, Diasio arrive à l'idée que « *les liens gustatifs recoupent souvent des liens affectifs*[8] ». En se construisant des goûts en opposition avec ceux de leurs parents, les préadolescents enquêtés affirment leur prise de distance avec eux. Cela va même plus loin : en refusant de manger ce qui est offert par leurs parents, ces préadolescents cassent le lien de filiation. Ce n'est pas pour autant qu'ils voudraient manger entre pairs à la cantine : Quentin y mange mais déteste ça, et Mayeul n'y a jamais mangé et en a horreur. Tous les deux trouvent qu'il y a « trop de légumes » à la cantine. Ainsi, la cantine, veillant à l'équilibre nutritionnel de ses menus, ne satisfait pas plus ces préadolescents que les

[8] Nicoletta Diasio, « Alimentation, corps et transmission familiale à l'adolescence », *Recherches familiales*, vol. 2014/1, N° 11, 2014a, p. 37.

repas familiaux. Les parents se plient plus ou moins aux demandes de leurs enfants : la mère de Mayeul lui propose les plats avant de rajouter la sauce (comme il n'aime pas ça) et ne l'oblige pas à manger des légumes, il n'a alors que la portion de féculents. De son côté, le père de Quentin est plus intransigeant et tient à lui faire consommer suffisamment de crudités, de soupes ou de légumes. Quentin les avale à contrecœur. Les deux préadolescents expriment une plus grande distance que leurs parents avec les normes nutritionnelles, notamment dans leurs goûts, préférant les féculents aux légumes et détestant le poisson. Leurs parents, pour qui avoir une alimentation saine et équilibrée est primordiale déplorent les goûts de leurs enfants. La mère de Mayeul est un peu plus ambivalente que le père de Quentin puisqu'elle cuisine « équilibré » pour sa famille mais dit ne pas manger équilibré : elle aime tout ce qui est « mauvais ». Mme Auger contrôle davantage les prises alimentaires de ses enfants, surtout hors repas, que M. Tiber, qui s'éloigne alors du modèle de l'*homo medicus*, en tous les cas pour cet aspect de l'éducation alimentaire de ses enfants.

Un autre trait interprétatif réunit ces deux configurations : le rapport à l'institution scolaire des deux préadolescents est distant, alors qu'ils ont tous les deux un de leurs parents qui est parent délégué. Il y a encore une fois une rupture entre la proximité de leurs parents avec l'institution scolaire (d'autant plus pour Mme Auger qui est professeure des écoles) et la distance qu'ils maintiennent avec celle-ci. Ce sont des préadolescents très investis dans leur groupe de pairs et qui cherchent à s'intégrer au groupe dominant – Quentin en fait partie mais pas Mayeul. Leurs perspectives à l'école sont davantage tournées vers l'intégration au groupe-classe que vers la réussite scolaire, contrairement à ce que souhaiteraient leurs parents.

C'est donc dans la relation conflictuelle qui se noue entre le parent et son enfant que l'on peut comprendre différents traits de la configuration singulière des deux cas que nous venons d'évoquer. Nous comprenons alors pourquoi il n'est pas possible pour ces préadolescents de diffuser les messages du projet alimentation : Mayeul l'a simplement évoqué, Quentin n'en a pas parlé du tout. Il y a dans ces deux cas une influence réciproque du rapport au groupe de pairs et de la relation parent-préadolescent.

3 Des préadolescents qui évoquent le projet même si la plupart des indicateurs sont défavorables

À Renoir, très peu de préadolescents n'ont pas du tout parlé du projet à leurs parents (trois sur 25), alors qu'à Malraux, pour être messager ou semi-messager, il est nécessaire de cumuler un grand nombre d'indicateurs favorables (notamment le rapport à l'école et la position au sein du groupe de pairs). Ceci s'explique en partie parce qu'à Renoir, le projet est bien accueilli par l'ensemble des élèves. Ainsi, dans leur famille, au détour d'une conversation, même si elles sont rares, les préadolescents ont pu évoquer le projet, au moins pour se vanter d'être « la seule classe choisie ». La plupart des élèves distants de l'école ont eux-aussi apprécié le projet, puisque celui-ci, bien que lié à l'école, s'en démarque tout de même : les séances n'étaient pas évaluées, et étaient souvent plus ludiques et interactives qu'un cours habituel, de plus, la présence d'une enquêtrice dans la classe amusait beaucoup les élèves. L'image positive du projet au sein du groupe-classe a séduit les indécis.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Rapport aux normes nutri parent	Relation part-ado	**Messager projet**
Léo Hallon	neutre	mitigé	libertés	distance	distance	**semi***
Lana Ricardo	favorable	mitigé	distance	distance	mitigée	**semi**
Laetitia Alvès	favorable	distance	distance	libertés	distance	**semi**

Tableau 14 : Paramètres pour les cas de semi-messagers dont la configuration est globalement défavorable

3.1 Une préadolescente distante de l'école mais intéressée par un projet non scolaire : portrait de Laetitia Alvès

J'arrive devant le portail, je sonne et Mme Alvès vient me dire que c'est ouvert. Elle est légèrement en surpoids, elle a des mèches blondes et le visage un peu bouffi, fatigué. Il s'agit d'une maison plutôt petite, et assez sombre à l'intérieur. La fenêtre est ouverte dans le salon (alors qu'il fait froid). Il y a deux chiens qui aboient en me voyant. M. Alvès les tient et me

demande si j'ai peur des chiens, je lui réponds que normalement non. Il est musclé, fin et fait plutôt jeune, je m'interroge même de savoir si c'est bien le père. Je fais la bise au grand frère, qui est plutôt en surpoids. Laetitia descend et me fait la bise, en me demandant comment ça va. J'explique qu'il y a deux parties, avec Mme Alvès et avec Laetitia (je n'ai pas bien compris que le père est là) et que je préfère commencer par la mère. Donc elle s'assoie à la table, qui est à côté du salon, dans une même pièce. Il y a un très grand écran plat et un canapé où s'assoie le père. Je m'assoie à côté de Mme Alvès, à la table. M. Alvès intervient peu, il sourit quand je lui parle de sa console de jeu Wii et j'ai l'impression que ça le met à l'aise. Je remarque lors de l'entretien avec Laetitia (un jour différent où elle est seule chez elle) qu'il y a beaucoup de statues de la vierge Marie, de statuettes, de peintures de scènes religieuses, etc. Je lui demande s'ils sont catholiques. Laetitia répond : « Oui très ! »

M. et Mme Alvès appartiennent à la fraction la plus populaire des familles interrogées. M. Alvès est plombier à la RATP, il possède un CAP plomberie ; et Mme Alvès est enseignante dans une école d'esthétique, elle a elle aussi un CAP, d'esthétique, puis elle a passé un BEP. Elle a exercé 12 ans en tant qu'esthéticienne. Les parents de M. et Mme Alvès sont nés au Portugal et sont arrivés en France dans leur jeunesse. Le père de Mme Alvès est conducteur de cars de tourisme et sa mère est femme de ménage, comme la mère de M. Alvès.

Laetitia se trouve peu ou prou dans la même situation que Mayeul vis-à-vis du groupe de pairs : au fur et à mesure que l'année scolaire avance, Laetitia prend de l'assurance et réussit à se faire apprécier des membres du groupe dominant, du côté des filles surtout. C'est après avoir été exclue de la clique de Lana et Claire que Laetitia se rapproche de Magali, ex-membre du groupe dominant. De leur amitié naît une dynamique propulsant Laetitia sur les devants de la scène de la classe : elle est alors vue comme quelqu'un de drôle et de sympathique, notamment par les membres du groupe dominant. Par exemple, Ylea me répond à propos de Laetitia, en entretien : « Laetitia je l'adore elle est trop sympa, elle est trop marrante cette fille ! » La jeune fille se fait souvent reprendre par les enseignants parce qu'elle bavarde ou s'amuse en classe. Il lui arrive même de danser au fond de la classe à la fin d'un cours sur la chanson à la mode à ce moment donné de Michel Telo.

Le soir, Mme Alvès ne revient pas à la maison avant 19h alors que son mari rentre vers 17h - 17h30. Elle n'a donc ni le temps, ni sans doute les capacités, pour aider sa fille dans ses devoirs, même si celle-ci en aurait sûrement besoin au vu de ses résultats : « Étant donné qu'on est pas là tôt je me vois mal arriver à 19h et lui dire "T'as fait tes devoirs ? On va les réviser", alors qu'on mange à cette heure-là… ». Leur rapport à l'institution scolaire est distant, du fait de la distance qu'ils ont eu lors de leur scolarité avec la culture scolaire et les disciplines académiques : M. Alvès a redoublé trois fois sa cinquième, il détestait l'école. Ils se sentent personnellement visés par des remarques faites par certains professeurs, par exemple à propos de la mèche rouge que Laetitia s'est faite en fin d'année : « Certes les choses peuvent être dites, mais avec une autre intonation, une autre façon de le dire, et pas à la petite. Enfin je pense que si elle l'a fait c'est que ses parents lui ont autorisé ».

La question du temps disponible pour l'encadrement scolaire des enfants est primordiale : beaucoup de parents des classes populaires ont des horaires de travail décalés (travail de nuit ou finissant tard le soir) et ne sont donc pas disponibles pour leurs enfants quand ils rentrent de l'école. « *Les conditions d'existence des familles populaires sont telles que la question du temps disponible pour la scolarité des enfants est une question bien réelle pour plusieurs familles*[9] ». Laetitia a de très mauvais résultats scolaires, elle est dernière de la classe au 3e trimestre. Mme Alvès explique qu'ils ont toujours choisi de laisser leurs enfants autonomes pour les devoirs, ils ne contrôlent pas tous les jours.

Laetitia mange très bien à la cantine : elle prend toujours une entrée, la mange en entier et finit également son plat, qu'il s'agisse de légumes ou d'autre chose. Laetitia est en surpoids et ses parents essaient de la limiter dans sa consommation de biscuits, entre autres. Selon eux, elle ne fait pas trop attention à ce qu'elle mange, c'est à eux de lui dire quand elle abuse de quelque chose. Ils pensent qu'elle n'est pas vraiment gênée par son surpoids, qu'elle est bien dans son corps. Pourtant, en entretien, Laetitia mène toute une réflexion visant à expliquer sa surcharge pondérale et à faire des prévisions sur son évolution future.

> Laetitia : C'est pour ça je ressemble plus à mon père, et mon frère à ma mère. Parce que ma mère quand elle était petite elle était mince, et mon père il était assez fort. Et mon frère là, comme il est ado, il est mince comme ma mère. Et moi, je suis assez forte comme mon père. Et genre ma mère quand elle est adulte là maintenant. Fin je sais pas si t'as vu hier elle était

[9] Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, *op. cit.*, p. 147.

assez forte, alors qu'elle était environ maigre. Et je sais pas, elle a dit que c'était à cause de la grossesse. Et mon père il est maigre. Donc, je sais pas, mais à chaque fois que je parle de ça, je fais : « attends mais peut être que mon frère quand il sera grand il sera gros, et moi je serai mince ! » J'arrête pas de me demander ça, mais peut être que ça va pas se faire.

(Collège Renoir, entretien, Laetitia, 13/06/12)

Nous retrouvons ici un discours tenu par certains adolescents dans l'enquête AlimAdo « *visant à se déculpabiliser ou à disculper les personnes en surpoids, par le recours à un concept d'hérédité expliquant la différence des conformations physiques*[10] ». La jeune fille avoue un peu plus tard que son surpoids la dérange – contrairement à ce que m'ont dit ses parents pendant leur entretien – et qu'elle aimerait voir un nutritionniste.

Aurélie : Est-ce que ça te dérange ton poids ? Est-ce que c'est quelque chose qui te dérange ?
Laetitia : Ouais. Parce que je me trouve… Assez forte. Et… Y a plein qui disent que je suis forte, moi je dis que je suis grosse. Y en a qui disent que c'est différent, grosse c'est plus fort que forte. Et… fin c'est plus, c'est plus large que forte. Moi je dis que les deux c'est pareil. Y en a qui disent « arrête, c'est pas vrai ». Mais moi franchement je me trouve vraiment grosse. Et, des fois, ben… C'est comme on a envie d'arrêter de fumer, c'est difficile.
Aurélie : Ouais. C'est vrai. T'aimerais aller voir un médecin pour t'aider ou…
Laetitia : Ouais j'ai déjà proposé ça à mes parents sauf que… Ils oublient. Je suis même allée voir le médecin, le médecin il m'a dit aussi que j'étais… J'étais très forte et que je devais aller voir une… Une conseillère d'alimentation, fin… Nutritionniste quoi. Et… Mes parents ils ont jamais fin… Je leur ai dit. Sauf qu'après ils font « ben faut peut-être que déjà t'essayes d'arrêter » et… là j'essaye d'arrêter.

(Collège Renoir, entretien, Laetitia, 13/06/12)

Les parents de Laetitia, qui pourtant disent s'inquiéter du surpoids de leur fille, n'ont pas accepté de l'emmener chez le nutritionniste parce qu'ils considèrent qu'il faudrait déjà qu'elle essaye « d'arrêter » d'abord. Cette famille, issue des classes populaires, est réticente à la consultation d'un médecin, contrairement à la famille de Claire Lobato que l'on peut rattacher aux classes moyennes[11] (cf son portrait en supra). Les réponses données par Laetitia aux différents scénarios la rattachent au type « distance par rapport aux normes nutritionnelles ». Par exemple, à la question « que faut-il manger pour être en forme ? », Laetitia constitue une des rares enquêtées à répondre de façon complètement décalée par rapport aux recommandations nutritionnelles :

[10] Nicoletta Diasio, « Alimentation, corps et transmission familiale à l'adolescence », *op. cit.*, p. 35.
[11] Concernant le rapport des classes populaires aux médecins, voir à nouveau Annette Lareau, « Invisible inequality: Social class and Childrearing in Black Families and White Families », *op. cit.*

> Laetitia : Alors boire pour… Et manger pour être en forme… Moi je dirais plutôt de l'eau pour boire. Et… Pour manger… Plutôt… Je vais dire des cacahuètes !
>
> (Collège Renoir, entretien, Laetitia, 13/06/12)

Si elle devait choisir ses repas pendant deux jours, elle choisirait de manger des pizzas. Les messages du PNNS qui passent à la télévision la « laisse[nt] perplexe ». Contrairement à Claire Lobato, elle aussi en surpoids, qui a intériorisé le modèle de l'*homo medicus* et qui se contraint par elle-même, Laetitia n'arrive pas à se contrôler et à restreindre ses prises alimentaires d'elle-même.

Ses parents exercent une contrainte extérieure sur elle en la punissant quand elle fait des excès, ils hésitent aussi à cacher les aliments qu'elle apprécie.

> Mme Alvès : Je pense qu'elle va manger parce qu'elle a envie et que, mais elle va pas se rendre compte de la quantité qu'elle va manger. […] Alors on a essayé de la freiner au niveau des quantités, parce que quand on s'aperçoit que en, c'était combien en deux jours, trois jours… [elle avait mangé cinq barres de balisto]
>
> […] Alors qu'elle pourrait freiner. Alors du coup ben nous ça a été radical, c'est-à-dire que nous on est pas là donc on est censé lui faire confiance, qu'elle ne soit pas attirée ou moins attirée parce que tout le monde aime ça, enfin à part les gens qui n'aiment pas du tout. Mais en règle générale j'ai pas vu beaucoup de gens ne pas aimer du chocolat, et c'est ce qu'on lui a dit ben y aura deux solutions, soit on va tout te retirer si on peut pas avoir confiance en toi… Cacher ça nous embête aussi, parce que ça voudrait dire aussi la priver.
>
> (Collège Renoir, entretien, Mme Alvès, 13/06/12)

N'étant pas eux-mêmes dans un rapport d'adhésion avec les normes nutritionnelles, les parents de Laetitia n'ont pas transmis à leur fille des habitudes alimentaires conformes au modèle de l'*homo medicus*. C'est M. Alvès qui prépare à manger « quasiment tout le temps ». Il cuisine beaucoup de féculents, des « trucs rapides ». Quand il a le temps d'acheter des ingrédients, il fait un plat plus sophistiqué comme « une tartiflette, des lasagnes ou un gratin ». Le samedi soir la famille déguste de la charcuterie devant la télévision. Chacun se fait ses sandwiches et va s'installer sur le canapé. M. et Mme Alvès ont un rapport de « prise de libertés » avec les normes.

Étant donné que ses parents la surveillent concernant sa consommation de sucreries, Laetitia me confie qu'elle se cache pour manger des bonbons ou des barres chocolatées, dans

sa chambre. Elle a mis au point toute une stratégie pour dissimuler cette pratique réprouvée par ses parents :

> Aurélie : C'est arrivé qu'elle [Mme Alvès] trouve des emballages ?
> Laetitia : Non. Parce que je les cache plutôt bien.
> Aurélie : Ah tu les caches…
> Laetitia : Ouais. Quand elle monte je fais… Je prends quelques bonbons dans mon sac, genre je fais genre la petite… Comment dire la petite discrète là avec mon sac, je monte je fais « bon ben je vais là-haut regarder à la télé ». Parce que là-haut y a la télé, et ils font « ok », et dans ma chambre, je prends, je mange et… J'en prends pas beaucoup. Je prends, je mange, et genre… Après quand elle commence à monter, je commence à les cacher bien dans un petit tiroir où elle pourra jamais fouiller.
> Aurélie : Et les emballages tu les jettes où du coup ?
> Laetitia : Dans ma poubelle sauf qu'après je déchire des feuilles et je les mets par-dessus pour pas qu'elle voit.
>
> (Collège Renoir, entretien, Laetitia, 13/06/12)

Avec son frère, ils ont également mis au point un stratagème pour jouer aux jeux vidéo même quand ils n'ont pas le droit. Ils y jouent quand leurs parents sont absents et surveillent par la fenêtre l'arrêt de bus : quand ils voient leurs parents à l'arrêt de bus, ils éteignent tout en vitesse et montent dans leurs chambres.

Cette habitude qu'ont développée Laetitia et son frère consistant à dissimuler certaines de leurs activités à leurs parents laisse penser qu'ils craignent leurs réactions et préfèrent leur mentir plutôt que de se faire « engueuler ».

Et en effet, Laetitia m'explique qu'elle ne s'entend pas très bien avec ses parents. Elle trouve que son père ne s'intéresse pas du tout à elle : « Mon père c'est plutôt je m'en fous de ta vie, je préfère regarder la télé ». Elle a même peur de lui : il peut lui donner des coups quand il est fâché.

> Aurélie : Il te fait peur quand il se met beaucoup en colère ?
> Laetitia : Je fais genre la petite je m'en fous mais en fait j'ai vraiment peur hein. Il me frappe. Parce que des fois il nous fout souvent des tartes. Il nous fout plus de fessées maintenant parce qu'on est assez grands, parce que… Mais sinon il nous fout plus des tartes. Et il nous punit plus. Donc des fois j'ai peur. Que des fois je peux vraiment me dire que si là il me fout une fessée, je vais vraiment chauffer et… Des fois j'ai pas peur parce que des fois

je peux me dire ouais je vais avoir une tarte, c'est pas grave, un coup de pied au cul, c'est pas… J'ai l'habitude et tout ça. Fin quand je… Fin moi j'ai… Je suis… Je suis sensible en fait. Genre dès qu'il me fout une tarte, je… On dirait une gamine, mais je pleure… Je vais là-haut, je pleure… Parce que des fois il me tarte pour rien. Il me dit deux fois vas mettre des croquettes au chien, je le fais pas parce que j'ai oublié, il me fout une tarte, et… Et voilà. Et après je pleure parce que je suis sensible. C'est tout. Sinon des fois j'ai peur de lui. Très souvent.

(Collège Renoir, entretien, Laetitia, 13/06/12)

La relation de Laetitia et de son père est donc basée sur l'intimidation : la jeune fille se fait frapper par son père et a peur de lui. Cet élément permet de comprendre pourquoi Laetitia dissimule certaines de ses activités – comme ses écarts alimentaires – à ses parents.

Sans doute du fait de la relation distante de Laetitia avec ses parents, elle leur parle peu de l'école. M. Alvès considère qu'elle a hérité de son caractère : « si y a rien de spécial on parle pas ».

Aurélie : Elle vous raconte beaucoup ?

Mme Alvès : Alors elle me raconte ce qu'elle a envie de me raconter en fait parce que des fois on est obligé de lui tirer les vers du nez, et elle me dit « Mais c'est secret »… Alors bon, c'est vrai qu'après c'est, quand y a quelque chose qui se passe à l'école qui l'a peut-être embêtée ou chagrinée elle me le dira pas. Et elle le dit pas à son père…

M. Alvès : À moi elle me raconte rien (rire).

Mme Alvès : Par contre je pense que, non mais je pense qu'elle se confie quand même pas mal à son frère.

M. Alvès : Plus à son frère et à toi, à moi rien !

Mme Alvès : Ouais mais plus à Dylan que moi. Moi ça va être vraiment, moi ça va être si elle a un mot dans le carnet des choses comme ça plus simple que mon mari, mais au niveau de ses copines quand y a un souci je pense que c'est son frère hein qui sait. Mais nous non, c'est secret, c'est sa vie entre guillemets.

(Collège Renoir, entretien, Mme Alvès, 13/06/12)

Les relations que Laetitia entretient avec ses parents sont clairement sur un « *mode vertical*[12] », qui a été repéré par Le Pape comme davantage fréquent en milieu populaire. Cette relation très verticale avec une figure paternelle presque terrorisante constitue un

[12] Marie-Clémence Le Pape, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 494.

schéma familial « traditionnel »[13], lié peut-être à l'origine géographique des parents (le Portugal) et à leur respect de leur culture d'origine (à travers la religion par exemple).

L'ensemble des traits de la configuration de Laetitia concorderaient pour qu'elle adopte une attitude de non-messager. Cependant, cette jeune fille nous assure en entretien avoir très souvent parlé du projet à ses parents: « Je leur avais dit… Qu'on avait travaillé sur des tableaux, des alimentations, qu'on avait surtout appris les choses aussi. Et… qu'on avait fait aussi un menu Mac Do, et que j'avais toujours pas imprimé. Et voilà. » Ces derniers, quant à eux, disent qu'ils en ont entendu parler, mais très rarement. M. Alvès assure même qu'il n'en a jamais entendu parler. Laetitia fait donc partie des cas où parents et préadolescent ne tiennent pas le même discours au sujet du projet alimentation. Dans ce cas-là, qui croire ? Nous avons choisi une position intermédiaire en classant Laetitia dans l'attitude de semi-messager : elle a évoqué le projet, et même si elle en a parlé autant qu'elle l'affirme, ses parents n'ont pas retenu ce qu'elle leur a dit, donc le message n'est pas passé (cf définition du messager en introduction de la partie 3).

Ce qui permet d'expliquer pourquoi Laetitia a quand même parlé du projet alimentation à ses parents, est le fait qu'elle apprécie ce projet, notamment du fait de sa relation avec moi (cf chapitre 3 pour plus de détails sur ma relation aux enquêtés). Pendant la période de flottement entre son exclusion de la clique de Lana et de Claire et son rapprochement avec Magali, nous avons très souvent mangé toutes les deux à la cantine (cf chapitre 5). D'ailleurs, nous avons continué de manger ensemble une fois qu'elle est devenue amie avec Magali (et Maëlle et Mélanie pendant un temps). Ainsi, Laetitia était particulièrement motivée par le projet du fait de l'affection qu'elle me portait. De plus, le projet avait une bonne image au sein de son groupe de pairs : que ce soit Magali ou les filles du groupe dominant.

Le jour de l'entretien avec M. et Mme Alvès coïncidait avec le jour de la préparation du repas idéal en cuisine centrale. Lors de cette séance, les préadolescents ont été chargés de préparer l'entrée et le dessert du repas idéal. Cette séance a été très appréciée des élèves, sans doute parce qu'ils y ont participé de façon active : ils ont pu jouer aux cuisiniers. La

[13] Si l'on suit François de Singly, le terme « traditionnel » est ici inapproprié puisque la famille « traditionnelle » est holiste et date d'avant la fin du XIXe siècle. La famille moderne apparaît avec la définition donnée par Durkheim de la « famille conjugale », cf Emile Durkheim, « La famille conjugale », *la Revue Philosophique*, vol. 90, 1921 [cours professé en 1892]. Le système familial que nous évoquons correspond en réalité à la « famille moderne 1 », précédant la coupure des années 60 et l'apparition d'une famille plus « démocratique », cf François De Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2009.

préparation du dessert était assez technique puisqu'il s'agissait d'utiliser une douille pour remplir de mousse au chocolat des petits récipients en biscuit, en donnant une jolie forme à la mousse. Les élèves ont également aimé pouvoir manger le restant de mousse au chocolat : certains ne se sont pas limités à une ou deux cuillères. J'ai pu m'apercevoir que les préadolescentes avec qui j'ai eu un entretien le jour même (Laetitia et Magali) avaient raconté à leurs parents avec enthousiasme leur expérience dans la cuisine centrale.

Aurélie : Est-ce qu'elle vous a parlé du projet alimentation ?

M. Alvès : Pas du tout.

Mme Alvès : Si c'est le projet, c'est pour demain, c'est pas ce qu'elle va faire demain ? [le repas idéal servi à la cantine a lieu le lendemain]

Aurélie : Ouais.

Mme Alvès : Ah si elle nous en a parlé, elle a pas arrêté tout à l'heure.

M. Alvès : Ah c'est ce qu'elle fait…

Mme Alvès : Oui c'est ce qu'elle fait pour demain…

M. Alvès : Ah c'est ça !

Mme Alvès : C'est ça le projet alimentation.

M. Alvès : Ah moi je croyais qu'elle faisait ça pour les gamins de la maternelle !

Mme Alvès : Mais non ! C'était pour qu'ils mangent...

M. Alvès : J'avais compris ça.

Mme Alvès : C'est ça, si j'ai bien compris c'est pour qu'ils mangent tous demain.

M. Alvès : Ah ce qu'elle a fait aujourd'hui.

Mme Alvès : Oui.

M. Alvès : Ah d'accord.

Mme Alvès : Mais c'est un projet qui date depuis, depuis un moment je crois.

M. Alvès : Ouais.

Mme Alvès : Elle le suit depuis un moment et ils l'ont préparé aujourd'hui.

M. Alvès : Ah moi je croyais qu'elle faisait ça pour les…

Mme Alvès : Tu vois moi j'ai suivi.

Mme Alvès : Parce qu'elle nous disait qu'elle avait adoré par contre y participer.

M. Alvès : D'accord.

Mme Alvès : Elle était toute contente de nous dire que, alors c'était quoi ce qui l'a le plus, elle me parlait de mousse…

M. Alvès : Ouais, ouais c'est ce qui lui a le plus plu.

Mme Alvès : De mousse au chocolat, c'est ce qui lui a le plus plu.

M. Alvès : Au pochoir.

Mme Alvès : Au pochoir ouais, ouais, ah ça par contre…

M. Alvès : Elle m'a dit avec le sourire.

Mme Alvès : Ah ouais, ouais, elle nous l'a dit tout de suite et c'est vrai que le fait de préparer en plus, de toute façon elle aime ça, parce que je sais quand mon mari, alors je dis pas qu'elle le fait tout le temps, mais régulièrement ça va lui prendre le week-end par exemple elle va demander de faire un gâteau.

(Collège Renoir, entretien, M. et Mme Alvès, 13/06/12)

M. Alvès n'a pas rattaché cette séance de cuisine au projet alimentation, puisqu'à l'écouter, il n'avait pas connaissance de l'existence d'un tel projet. Mme Alvès a l'air plus informée : Laetitia en a sans doute davantage parlé avec elle.

Ainsi, dans le cas de Laetitia, c'est une bonne réceptivité au projet liée à la relation de Laetitia avec l'enquêtrice et à la bonne image du projet au sein de son groupe de pairs, qui permet de comprendre pourquoi cette préadolescente a évoqué le projet auprès de ses parents bien que tous les autres éléments du cadre interprétatif soient défavorables à l'adoption de cette attitude. Le groupe de pairs est encore une fois le paramètre prépondérant dans l'attitude adoptée. Quand il est défavorable au projet, il empêche la diffusion du message, et quand il est favorable, bien que tous les autres indicateurs soient défavorables, il permet que le projet soit évoqué par le préadolescent.

3.2 L'importance de l'image du projet pour sa diffusion au sein des familles

L'exemple de Laetitia permet de montrer à quel point la réceptivité au projet est capitale pour comprendre l'attitude adoptée par le préadolescent à l'égard du projet. Même si Laetitia entretient une relation distante avec ses parents, et qu'elle parle rarement de l'école avec eux, le projet alimentation lui plaît tellement qu'elle leur raconte ce qu'elle y fait, notamment lors de la séance en cuisine centrale. Elle en parle même à son père, avec qui les liens sont encore plus distendus qu'avec sa mère puisqu'elle dit avoir peur de lui. La réceptivité de Laetitia au projet ne s'explique pas par son rapport à l'école, qui est distant, mais par l'image que ce projet a parmi son groupe de pairs et par la relation particulière qui la lie à moi.

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 6, à Renoir, l'image du projet est globalement bonne, mais elle est meilleure parmi les filles que parmi les garçons. Les élèves qui se trouvent dans un groupe de pairs qui n'apporte pas une image positive du projet sont tous des garçons : nous avons qualifié leur position au sein du groupe de pairs de « neutre » par rapport à l'acceptation du projet. Néanmoins, leur groupe n'apporte pas une image négative du projet. Quels que soit par ailleurs les indicateurs, favorables ou non, ces garçons

n’adoptent jamais une attitude de messager : ils sont soit non-messagers, soit semi-messagers. Le groupe de pairs est donc primordial à prendre en compte pour saisir les processus à l’origine de l’adoption de telle ou telle attitude. Du côté des filles, l’image du projet est meilleure, et permet la diffusion y compris quand tous les autres indicateurs sont défavorables. C’est bien ce que montre le cas de Laetitia, mais aussi celui de Lana, dont la configuration est assez proche de celle de Laetitia. Lana apprécie le projet et l’évoque chez elle car elle se trouve dans une clique (avec Claire notamment) qui est réceptive au projet et parce qu’elle s’entend bien avec moi.

Le cas de Léo est un peu différent : il s’est intéressé au projet non pas à cause de l’image positive de celui-ci parmi son groupe de pairs – il est assez isolé et n’est donc pas porté par l’image positive du projet au sein du groupe-classe – mais du fait de son surpoids qui fait qu’il est sensible à certaines informations délivrées par le projet. Par exemple, il regarde les étiquettes depuis la séance en cours de technologie.

> Léo : Ben y a juste à regarder la boîte, derrière.
> Aurélie : Tu regardes la boîte ?
> Léo : Parce que d’habitude des fois y a marqué avec 0% de sucre et… quand on regarde les ingrédients ben… y a quand même du sucre !
> Aurélie : Tu regardes les ingrédients ?
> Léo : Oui. Et souvent, quand ils disent 0% de sucre, des fois, y a vraiment pas de sucre mais y a de l’aspartame.
> Aurélie : C'est depuis qu’on a fait les étiquettes que tu regardes ?
> Léo : Ben ouais, un peu plus.
> Aurélie : D’accord, tu regardes quoi ?
> Léo : Ben souvent quand ils disent nouvelle recette, léger, 0%, moins de sucre, moins de sel, moins de gras machin. Souvent je regarde pour voir si c'est vraiment vrai.
>
> (Collège Renoir, entretien, Léo, 3/05/12)

Il m’explique qu’il regarde les étiquettes tout seul, et qu’il n’en a pas parlé à sa mère. Léo met donc en pratique ce qu’il a appris pendant le projet alimentation mais il ne cherche pas à modifier les comportements de sa famille puisqu’il n’a fait qu’évoquer le projet alimentation auprès de sa mère, sans doute à cause des différents traits qui constituent sa configuration particulière et qui sont tous défavorables à la diffusion du projet.

Ce chapitre permet encore une fois de montrer l'intérêt d'une méthodologie multi-contextuelle, dans laquelle on s'intéresse aux différentes dimensions de la vie quotidienne des préadolescents. Pour étudier le rapport à un projet d'éducation alimentaire des préadolescents, nous avons choisi de nous pencher sur tout un ensemble de dimensions qui pourraient sembler très éloignées du sujet comme les relations construites au sein du groupe de pairs ou les relations intrafamiliales. À travers les configurations singulières que nous venons de décrire, nous pouvons voir à quel point ces deux éléments sont particulièrement importants à prendre en compte pour comprendre l'attitude adoptée par les préadolescents vis-à-vis du projet, ils peuvent d'ailleurs être en interaction (cf portrait de Mayeul). C'est pourquoi une observation de longue durée en classe est justifiée, et un guide d'entretien qui ne se borne pas à des questions liées à l'alimentation mais qui balaye au contraire un grand nombre de dimensions de la vie familiale telles que l'histoire du couple ou de la famille plus globalement.

Les caractéristiques des préadolescents adoptant l'attitude de semi-messagers ainsi que de leurs familles sont beaucoup moins homogènes que pour les non-messagers. La parité est pratiquement respectée : il y a sept garçons et huit filles dans ce groupe. Ainsi, cette attitude est beaucoup moins genrée que celle de non-messager – et que celle de messager (un seul garçon). En tant qu'attitude intermédiaire, elle est adoptée aussi bien par les garçons que par les filles. Elle est adoptée par seulement deux élèves de Malraux contre 14 de Renoir. À Renoir, c'est l'attitude de loin la plus fréquente (huit messagers et trois non-messagers). Le fait que le projet ait une bonne image au sein du groupe-classe permet sans doute en partie d'expliquer ce résultat : presque tous les élèves ont au moins dit à leurs parents qu'ils étaient contents d'être la classe « élue[14] ». À Malraux, le projet n'a pas une très bonne image au sein du groupe dominant et les élèves ne sont pas particulièrement ravis d'être la classe choisie pour le projet alimentation (certains auraient préféré un projet sur le tabac, cf chapitre 6). Ainsi, les élèves ont eu moins tendance à évoquer le projet auprès de leurs parents simplement pour leur dire qu'ils font partie de la classe « projet alimentation ».

Nous observons également une hétérogénéité des caractéristiques des semi-messagers du point de vue de l'origine sociale des familles. Cette attitude regroupe des familles que l'on peut rattacher aux catégories populaires (même s'il s'agit d'élèves de Renoir) comme celle de Laetitia Alvès, d'Emmeline Omais ou de Léo Hallon, et celle de Martial Dupock à Malraux ; et des familles davantage associées aux classes moyennes et supérieures comme celles, entre autres, de Magali Lagrille, de Léanne Daumez ou de Mayeul Auger. Cette attitude

[14] Nous reprenons ici l'expression d'Arthur.

intermédiaire n'est pas autant discriminante du point de vue du milieu social et du genre que les deux attitudes extrêmes que représentent les messagers et les non-messagers.

Les éléments du cadre interprétatif qui apparaissent comme les plus influents dans l'adoption d'une attitude de semi-messager sont, comme pour les non-messagers, la relation parent-préadolescent et le groupe de pairs. Une relation parent-préadolescent distante ou mitigée limite fortement la communication entre les parents et le préadolescent et ainsi contribue à ce que le projet soit seulement évoqué par le préadolescent. Le groupe de pairs apparaît encore une fois comme central pour comprendre pourquoi un préadolescent comme Mayeul est peu réceptif au projet alimentation : ses perspectives à l'école sont orientées vers l'intégration au groupe-classe. L'image du projet au sein du groupe d'appartenance permet également de comprendre pourquoi des préadolescentes comme Laetitia ou Lana, pourtant distantes du discours scolaires, sont réceptives au projet et en parlent chez elles malgré des relations intrafamiliales mitigées voire distantes. Le sens donné au projet par le groupe de pairs revêt une importance capitale dans le rapport qu'entretiennent les préadolescents avec lui : ce rapport est bien « *symbolique*[15] ».

[15] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*

CHAPITRE 9
Le préadolescent messager du projet alimentation dans sa famille

Ce dernier chapitre vise à comprendre les processus en jeu dans l'adoption par certains préadolescents d'une attitude de messager du projet alimentation. Adopter une telle attitude signifie qu'ils ont parlé du projet à leurs parents à maintes reprises, et qu'ils cherchent même pour certains à modifier les pratiques alimentaires familiales. Nous nous intéresserons dans un premier temps au cas le plus simple, où tous les paramètres sont favorables, puis à des cas plus complexes, qui permettent de comprendre les processus en jeu dans cette possibilité de jouer le rôle de messager. Nous analyserons enfin les cas de « messagers neutres » et de « messagers engagés », ces derniers étant les seuls endossant vraiment le « *rôle d'acteur*[1] » que l'action EduConso cherche à inculquer aux adolescents (cf chapitre 1).

1 Des messagers neutres ou engagés

Parmi les préadolescents qui adoptent l'attitude de messagers, certains ne font que raconter le projet alimentation comme s'il s'agissait d'un cours comme un autre – nous les nommons les « messagers neutres » – alors que d'autres cherchent à modifier les pratiques de leurs parents et/ou jouent le rôle de véritables transmetteurs de normes nutritionnelles – nous les nommons les « messagers engagés ». Les messagers engagés ont pour caractéristique commune d'être très soucieux de leur poids, soit parce qu'ils sont en surpoids (Loïc), soit parce qu'elles ont peur de prendre du poids (Julie et Mélanie). Les messagers engagés sont repérés dans le tableau par des oui* ou par des oui : il s'agit soit de préadolescents mettant en pratique les séances et donnant des conseils à leurs parents pour modifier leurs pratiques (Loïc et Mélanie), soit de préadolescents cherchant à éduquer leurs parents en leur apportant de nouvelles informations, mais la modification reste de l'ordre du discours (Julie et Vanessa). Certains préadolescents qui mettent en pratique les séances et qui sont messagers (Agathe et

[1] Livret de présentation de l'action EduConso, p. 7.

Maëlle) n'ont cependant pas cherché à modifier les pratiques de leurs parents, nous les avons donc classées dans les messagers neutres même si elles apparaissent avec un oui*.

1.1 Les messagers neutres, des préadolescents qui parlent du projet alimentation à leurs parents simplement pour les informer

Les messagers neutres sont habitués à raconter quotidiennement à leurs parents le déroulement de leur journée. Le projet alimentation peut être raconté dans plus de détails que le sont les cours habituels puisqu'il sort de l'ordinaire. Ils se différencient des semi-messagers dans le sens où ils ont bien davantage parlé du projet à leurs parents que ces derniers. Les semi-messagers n'ont fait qu'évoquer le projet une ou deux fois dans l'année alors que les messagers neutres en ont parlé très souvent. Les messagers neutres peuvent décrire le contenu de façon précise, comme ils le font pour certains cours qui les ont intéressés. C'est le cas par exemple de Coline, l'une des élèves la plus sérieuse et la plus appliquée en classe. Elle est très réceptive au discours scolaire, retient tout ce qui est dit par les enseignants et restitue à sa mère le déroulement de sa journée dans le détail.

> Aurélie : Et tu lui racontes les cours, ce que vous faites en cours ?
> Coline : Oui ben des fois je lui dis ce qu'il s'est passé ou ce qu'on a fait.
> Aurélie : Elle regarde tes devoirs tout ça ?
> Coline : Oui fin elle regarde pas si je les fais mais… Oui des fois elle m'aide ou…
> Aurélie : Et tu lui racontes des fois en maths on a fait tel truc…
> Coline : Oui voilà.
> Aurélie : Ouais ? D'accord. Tu lui as raconté tout ce qu'on a fait dans le projet alimentation en maths en…
> Coline : Oui je crois, je lui avais dit qu'on avait été dans la salle informatique… Qu'on avait été sur Mac Do [le site Mac Do].
> Aurélie : Tu lui as montré les feuilles…
> Coline : Je sais plus si c'est à … C'est peut-être à mon frère que je lui ai montré les feuilles. Fin si je les avais peut-être montrées à ma mère, je me rappelle plus mais je sais que je les ai montrées à quelqu'un dans la famille.
>
> (Collège Renoir, entretien, Coline, 16/05/12)

Ou alors, ces messagers neutres en parlent à leurs parents parce qu'il s'agit d'un projet et qu'il y a une personne extérieure qui est présente (c'est le cas d'Ylea). Ils ne détaillent alors

pas le contenu mais ce que ce projet représente, « on a été la seule classe choisie » ou ce qu'il implique : des sorties, un repas à la cantine.

Certains préadolescents mettent en pratique les séances du projet – de façon assez limitée – mais ne cherchent pas à modifier les comportements alimentaires familiaux (Agathe et Maëlle), ils sont donc considérés eux-aussi comme des messagers neutres. Ces jeunes filles sont pourtant messagères mais elles n'ont pas cherché à modifier les comportements de leurs parents.

> Aurélie : Tu l'as montrée à tes parents ?
> Agathe : Ouais.
> Aurélie : A ta mère ou… A ton père ?
> Agathe : Ben oui à mes parents, ben en fait je leur raconte ce que j'ai fait en cours donc… Après je le montre… Je leur ai peut-être pas montré montré mais je leur ai dit que on avait vu ça et…
> Aurélie : D'accord ok. Et eux ils en pensent quoi ?
> Agathe : De quoi ?
> Aurélie : De… De par exemple la pyramide… Qu'est-ce qu'ils te disent quand tu leur as…
> Agathe : Ben ils me disent que c'est bien ce qu'on fait, fin c'est pas que c'est bien ce qu'on fait mais… C'est intéressant… Voilà.
> Aurélie : Et est-ce que depuis maintenant tu regardes un peu les étiquettes ?
> Agathe : Le matin, oui, parce que quand je mange je regarde un peu. Fin, juste sur la boîte des céréales ou… Sur les trucs comme ça. Oui je regarde.
> Aurélie : Tu regardes plus qu'avant depuis qu'on en a parlé ?
> Agathe : Oui. Ben en fait maintenant je suis plus intéressée, fin je sais plus à quoi ça sert machin truc. Donc je regarde.
> Aurélie : Et t'en as parlé à tes parents ? Tu leur as expliqué…
> Agathe : Ben je leur ai dit qu'on faisait ça et tout, puis… Ils savaient un peu aussi. Mais oui je leur en ai parlé.
>
> (Collège Renoir, entretien, Agathe, 24/05/12)

Agathe a donc modifié ses habitudes puisqu'elle regarde « un peu » plus les étiquettes alimentaires, mais elle n'a pas cherché à donner des conseils à ses parents à ce propos. Elle n'a fait que leur raconter ce qui avait été fait pendant le projet, comme pour n'importe quel cours.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Rapport aux normes nutri parent	Relation parent-ado	**Messager projet**
Agathe Talin	favorable	proximité	adhésion	adhésion	proximité	**oui***
Coline Malainasse	favorable	proximité	libertés	adhésion	proximité	**oui**
Sophie Racanoux	favorable	proximité	libertés	adhésion	proximité	**oui**
Marion Metzger	favorable	proximité	distance	adhésion	proximité	**oui**
Maëlle Roger	favorable	distance	libertés	adhésion	proximité	**oui***
Ylea Vénadi	favorable	distance	libertés	adhésion	mitigée	**oui**

Tableau 18 : Paramètres pour les cas de messagers neutres

1.2 Les messagers engagés, des préadolescents qui cherchent à modifier les pratiques alimentaires familiales

Les messagers engagés ont assimilé le contenu des séances et cherchent à s'en servir pour donner des conseils à leurs parents concernant leurs pratiques alimentaires. Nous avons repéré d'autres préadolescents qui mettent en application au quotidien certains des messages du projet : Léo Hallon, Mathias Medeiros, Agathe Talin et Maëlle Roger. Ces élèves regardent les étiquettes alimentaires depuis la séance du projet alimentation sur ce sujet et certains d'entre eux choisissent même de manger tel ou tel aliment en fonction de sa composition. Néanmoins, ils n'ont pas fait part de leurs nouvelles connaissances à leurs parents. Ils n'ont fait qu'évoquer le projet (Léo) ou n'en ont pas parlé du tout (Mathias). Léo et Mathias sont tous les deux en surpoids – assez important – et font donc attention à leur alimentation et Agathe et Maëlle sont elles aussi particulièrement soucieuses de leur alimentation, même si elles n'ont pas de problème de poids. Ces élèves ont en commun avec la plupart des messagers engagés (Mélanie, Loïc et Julie) d'être soucieux de leur poids. Ainsi, la mise en pratique des informations apprises pendant les séances est possible seulement si le préadolescent accorde une grande importance à l'alimentation du fait d'une inquiétude concernant son poids. Les messagers engagés influencent leurs parents dans leurs choix, notamment en matière d'approvisionnement, au regard des savoirs qu'ils possèdent grâce au projet. Par exemple, depuis la séance sur le décryptage des étiquettes alimentaires, certains

préadolescents comparent les étiquettes de différents produits alimentaires proches pour choisir les moins riches en lipides. Pendant les courses, ils demandent à leurs parents d'acheter certains aliments plutôt que d'autres en leur expliquant qu'il y a des différences au niveau de la teneur en certains nutriments.

Voici un exemple concret raconté par M. et Mme Dupré :

> M. Dupré : Ouais il continue de regarder ouais.
> Mme Dupré : Ne serait-ce que le fromage, il adore les petits carrés là, le fromage fondu comme les Kiris…
> Aurélie : Hmm.
> Mme Dupré : Eh ben la dernière fois il a regardé, donc il a étudié dans le magasin que le vrai Kiri est beaucoup plus riche que le Kiri qui s'appelle Auchan là ou comme ça, voilà…
> Aurélie : Auchan de marque ouais, de distributeur.
> Mme Dupré : Ah ben j'ai dit ouais, bon moitié…
> M. Dupré : Ouais, ouais, il a regardé ça…
> Mme Dupré : Ah ouais, ouais, ouais. Donc du coup je dis « T'est sûr que ça va être bon ? » et tout…
> M. Dupré : « C'est pas bon, c'est trop gras, donc on prend l'autre »…
> Mme Dupré : Il me dit « Regarde » et tout, voilà.
> Mme Dupré : Et puis depuis c'est vrai que, moi je préfère celui-là maintenant, il est beaucoup moins gras que le Kiri, du fromage fondu…
>
> (Collège Renoir, entretien, M. et Mme Dupré, 26/04/12)

Cette anecdote sur le Kiri montre bien comment Loïc modifie les comportements alimentaires de sa famille grâce à ses connaissances. En tant qu'*homo medicus*, Loïc fait des choix éclairés et responsables pour préserver sa santé future. L'action EduConso qui cherche à « *placer [les adolescents] en situation d'agir et en connaissance de cause*[2] » (cf chapitre 1) atteint son objectif avec ces messagers engagés. Cependant, ils sont seulement quatre sur 35 élèves enquêtés : la portée du projet reste limitée.

[2] Livret de présentation de l'action EduConso, p.7.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Rapport aux normes nutri parent	Relation parent-ado	**Messager projet**
Loïc Dupré	favorable	proximité	adhésion	adhésion	proximité	**oui***
Mélanie Coupranoux	favorable	distance	adhésion	adhésion	mitigée	**oui***
Julie Copelle	favorable	proximité	libertés	libertés	proximité	**oui**
Vanessa Nguyen	favorable	proximité	distance	distance	proximité	**oui**

Tableau 19 : Paramètres pour les cas de messagers engagés

1.3 Une jeune fille attentive à son alimentation et très réceptive au projet : portrait de Mélanie Coupranoux

Je monte au 3ème étage d'un immeuble sans ascenseur. Mme Coupranoux m'ouvre la porte de son appartement, elle est un peu en surpoids. Mélanie est juste derrière elle, elle me fait la bise. Nous commençons par Mélanie, qui répond très succinctement aux différentes questions. Sa mère reste présente pendant l'entretien et intervient (cf chapitre 3 point 4.). C'est peut-être la présence de sa mère qui empêche Mélanie de parler plus librement.

La mère de Mélanie possède un BTS de diététique et après avoir exercé plusieurs années en tant que diététicienne, elle a obtenu un poste d'assistante de direction pour neuf instituts d'esthétique. Elle est divorcée du père de Mélanie depuis que cette dernière a 2 ans. Son ex-mari est maître d'hôtel, il n'a pas fait d'études supérieures. Les parents de Mme Coupranoux étaient restaurateur et assistante d'ingénieur à la marine. Elle avait un grand-père ouvrier.

Mélanie a un rapport d'adhésion totale avec les normes du PNNS. Si elle avait à choisir ses repas pendant deux jours, elle prendrait de la salade, une escalope, des pâtes, des tomates, des fruits et des yaourts. Elle n'aime pas les sodas, elle trouve que c'est trop sucré, elle déteste

les kebabs et refuserait un abonnement d'une semaine chez Mac Donald's. Le menu idéal qu'elle a choisi pour le cours d'arts plastiques est également très parlant :

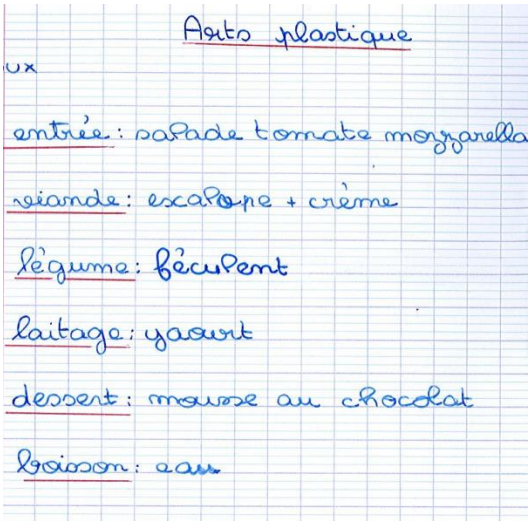

Arts plastique
ux
entrée : salade tomate mozzarella
viande : escalope + crème
légume : féculent
laitage : yaourt
dessert : mousse au chocolat
boisson : eau

Photo 4 : Devoir à la maison de Mélanie pour le menu idéal en arts plastiques

Mélanie choisit comme légumes des « féculents », or le terme féculent est un terme utilisé en nutrition pour désigner une catégorie d'aliments, il ne s'agit pas d'un plat. Mélanie utilise donc un langage nutritionnel pour nommer l'accompagnement de son escalope. Son menu reste raisonnable, hormis la mousse au chocolat en dessert, qui constitue le seul écart aux normes dictées par le PNNS : il s'agit tout de même d'un repas de fête, Mélanie peut donc s'accorder un petit excès.

Mélanie est à la limite de l'anorexie, elle fait très attention à ce qu'elle mange alors qu'elle n'a aucun problème de poids. À la cantine, j'ai pu observer qu'elle mange très peu. Elle laisse très souvent son plat sans y toucher.

> Il y a des frites aujourd'hui. Mélanie ne les mange pas. Elle dit qu'elle n'aime pas. Je ne finis pas mon plat de frites (elles ne sont pas bien cuites à mon goût). Nous donnons à Marion la fin de notre plat de frites.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 23/09/11)

> Mélanie mange très peu son plat et pas le gâteau. "C'est bon mais j'ai pas faim".
> Marion: Soit t'as faim et t'aimes pas, soit t'as pas faim!
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cantine, 3/10/11)

Mélanie mange très peu depuis qu'elle est toute petite, depuis la séparation de ses parents.

> Mme Coupranoux : Oui depuis qu'elle est... ben elle a tou... quand on s'est séparés avec son père elle a eu des problèmes d'alimentation. Elle a commencé à pas manger, très peu manger,

mal manger... Donc je pense que c'est resté depuis ce temps-là. Donc c'est pour ça que je fais attention de pas parler trop de régime devant elle, de choses grasses. Quand elle me dit ça fait grossir moi je lui dis que y a rien qui fait grossir à partir du moment où ça se mange en quantités raisonnables. Ce qui est vrai d'ailleurs. Donc voilà.

(Collège Renoir, entretien, Mme Coupranoux, 11/04/12)

Il ne s'agit donc pas d'une anorexie classique qui commence à l'adolescence ou à la préadolescence souvent par un régime comme l'a montré Darmon[3].

Sa mère, elle aussi en adhésion complète avec le modèle de l'*homo medicus,* cherche néanmoins à relativiser le lien entre alimentation et santé devant sa fille pour la déculpabiliser.

Mme Coupranoux : J'essaye [de faire un régime] parce que moi contrairement à ma fille je prends facilement du poids. J'en parle pas trop devant elle parce que sinon, mais donc je fais souvent des brocolis, des haricots verts, des courgettes, j'essaye de faire varier le soir en légumes verts. Et souvent je fais un féculent un légume vert. Je fais par exemple de l'Ebly ou du riz ou... et puis je fais un légume vert à côté. Comme ça Mélanie elle mange des sucres lents et des légumes verts quoi pour qu'elle elle... parce qu'elle a besoin de manger quand même.

Aurélie : Et vous vous mangez que les légumes ?

Mme Coupranoux : Voilà par exemple.

Aurélie : Et vous voulez pas en parler parce que...

Mme Coupranoux : Parce que comme elle fait attention tout le temps je veux pas qu'elle... J'ai l'impression qu'elle fait attention à ce qu'elle mange, donc je veux pas qu'elle…qu'elle copie sur moi, qu'elle se dise que je fais un régime et que voilà il faut faire un régime. Donc généralement j'en parle peu. Parce qu'elle fait vraiment attention à ce qu'elle mange hein. On peut croire qu'elle est au régime des fois. Comme je veux pas qu'elle soit au régime, surtout pas elle, elle est déjà pas très épaisse donc...

Aurélie : C'est depuis qu'elle est petite ou ?

Mme Coupranoux : Ah ouais toujours ouais elle a toujours été comme ça.

[…]

Aurélie : Oui donc vous lui, elle vous dit des fois « Est-ce que ça ça fait grossir, est-ce que machin » et vous lui dites euh...

Mme Coupranoux : Non ! Je luis dis « non si... c'est comme tout si tu manges le paquet de cookies oui, si tu manges un cookie non. Si c'est raisonnable, à partir du moment où tu manges équilibré, y a pas de raison que ça fasse grossir. Si tu, t'arrives à... » Donc elle sait. C'est pour ça qu'elle sait très bien que si elle mange des pâtes elle va manger un fruit, si elle

[3] Muriel Darmon, *Devenir Anorexique*, Paris, La Découverte, 2008 (1ère édition: 2003), p. 112.

mange des haricots verts elle va manger une mousse au chocolat enfin. Elle sait un petit peu...

Aurélie : Parce qu'elle vous pose souvent des questions sur ça?

Mme Coupranoux : Ah ouais. Ah ouais, ouais. Si je dis « oui » elle en mangera pas, c'est psychologique quoi.

(Collège Renoir, entretien, Mme Coupranoux, 11/04/12)

Mme Coupranoux est donc assez inquiète de l'excès d'attention de Mélanie par rapport à son alimentation. Du fait de cette complète adhésion aux normes nutritionnelles et de cette fixation sur son poids, Mélanie est très perméable au projet et sensible à ce qui est dit pendant les séances. Elle retient très bien les informations, les véhicule chez elle et les applique : elle adopte l'attitude souhaitée par les promoteurs du projet, alors qu'elle n'en aurait pas vraiment besoin au vu de son poids. La séance qui l'a marquée le plus est la séance sur les étiquettes alimentaires, comme la plupart des élèves qui mettent en pratique les messages du projet alimentation.

Aurélie : Alors, Mélanie vous raconte son cours sur l'alimentation au collège et cherche à vous donner des conseils, comment réagissez-vous ? Donc est-ce que c'est arrivé ?

Mme Coupranoux : Ben oui quand y a eu les étiquettes là elle m'a dit « Oui t'as vu, faut pas manger ça parce que y a ça comme lipides et il faut pas manger trop… », ben j'écoute et puis je vois, justement je trouve que c'est intéressant d'avoir son avis sur l'alimentation.

Aurélie : Vous prenez en compte ce qu'elle dit ?

Mme Coupranoux : Ouais, sauf si vraiment je suis pas d'accord, je lui dis « Ben non je pense que ça c'est pas… », mais sinon oui.

[…]

Aurélie : Elle vous avait montré sur une étiquette par exemple ?

Mme Coupranoux : Oui la différence entre les lipides, les protides.

Mélanie : Glucides.

Mme Coupranoux : Les graisses, les sucres, etc ouais. De toute façon maintenant elle regarde les étiquettes et des fois elle me dit « ah c'est trop gras faut pas manger ça ! » (Rire) « Y a trop de lipides ! »

Aurélie : Tu regardes la quantité ?

Mélanie : Ça dépend oui.

Mme Coupranoux : Sur les paquets de gâteaux notamment elle regarde maintenant.

Aurélie : D'accord ! Et elle vous dit « ah ça… »

Mme Coupranoux : Oui ben elle me dit « par rapport à ce qu'on a appris, ça ça paraît quand même super gras et super sucré, c'est pas forcément très… Faut pas en manger beaucoup sinon après c'est plus équilibré… » (Rire)

(Collège Renoir, entretien, Mélanie, 11/04/12)

Mélanie est donc bien une messagère engagée : elle se sert de ses connaissances pour conseiller sa mère dans ses choix en matière d'alimentation, dans une optique préventive.

2 Des cas de préadolescents messagers pour lesquels tous les indicateurs sont favorables

Comme pour les non-messagers, certaines configurations sont telles que tous les paramètres du cadre interprétatif vont dans le même sens : cette fois ils sont tous favorables à l'adoption d'une attitude de messager. Il est intéressant de regarder dans le détail ce qui se passe dans de tels cas en analysant comment les paramètres interagissent entre eux pour aboutir à des préadolescents endossant le rôle assigné par le projet de messagers *homo medicus*.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Rapport aux normes nutri parent	Relation part-ado	**Messager projet**
Loïc Dupré	favorable	proximité	adhésion	adhésion	proximité	**oui***
Agathe Talin	favorable	proximité	adhésion	adhésion	proximité	**oui***

Tableau 15 : Paramètres pour les cas de messagers « les plus simples »

2.1 Une socialisation familiale propice à des discussions parent-enfant abondantes et en lien avec l'école : portrait de Loïc Dupré

La maison de la famille Dupré se trouve dans un renfoncement de la rue et est mitoyenne de plusieurs maisons, toutes identiques. J'entre en même temps que le couple de M. et Mme Dupré qui reviennent du travail en voiture ensemble. Loïc et son frère Victor sont à l'intérieur. Les deux garçons sont en surpoids assez léger, alors que leurs parents ne le sont pas. Mme Dupré me fait assoir à table dans la pièce principale, elle fait également assoir

Victor et Loïc et son mari. Elle est très souriante et accueillante. J'explique qu'il y a deux parties : l'une avec les parents et l'autre avec Loïc. Je propose de commencer par les parents. Sur ces entrefaites, Loïc et Victor s'en vont, contents de ne pas avoir à rester. Ils montent à l'étage. Mme Dupré sort d'un tiroir la lettre que j'avais distribuée, elle l'a photocopiée. Elle relit ma signature, son mari regarde aussi : « ingénieur, Paris Descartes, doctorante, c'est intéressant tout ça ». Elle me dit qu'elle vient aussi « de l'agro », donc ça lui parle, elle a fait un BTA (Brevet de Technicien Agricole). Je lui demande ce que c'est. J'allume le dictaphone. Pendant l'entretien, la lettre est posée entre eux deux, j'ai l'impression d'être à un entretien d'embauche. Néanmoins, tout se passe très bien, une vraie discussion à trois s'instaure. Cet entretien est particulier dans le sens où les deux parents sont présents et participent presque chacun autant à la discussion. Mme Dupré notamment parle très facilement. À un moment, le téléphone sonne, M. Dupré demande à Loïc de décrocher, il descend, répond et donne le téléphone à son père, c'est pour lui. Il prend un morceau de pain dans la cuisine et remonte. La maison est plutôt grande, bien rangée. Le couple l'a achetée il y a trois ans. Il y a un grand jardin derrière. À la fin de l'entretien, Mme Dupré regarde l'heure et s'écrie « Ah ! 20h30 ! J'ai pas vu le temps passer ! C'était super intéressant ! » Je leur propose de venir une prochaine fois pour interroger Loïc. L'entretien avec lui se passe donc un autre jour, sur la même table de la salle à manger, sans ses parents.

Comme nous l'avons déjà mentionné, Mme Dupré a un BTA. Elle a travaillé en tant que secrétaire dans une coopérative puis a trouvé un emploi dans une pharmacie, et a ensuite obtenu un poste d'assistante aux achats des matières premières chez Bourgeois Chanel en 1990. M. Dupré a fait de la maroquinerie et de la cartonnerie, et cela fait 25 ans qu'il travaille chez Chanel et qu'il fait des décors. Le couple s'est rencontré sur leur lieu de travail. M. Dupré a arrêté les études en troisième, est allé à la Chambre de Commerce pendant 4 ans apprendre la maroquinerie, il a obtenu l'équivalent d'un baccalauréat professionnel. M. Dupré n'aimait pas les études alors que sa femme en parle avec enthousiasme : « j'aimais bien apprendre ». Les parents de Mme Dupré étaient agriculteurs dans une exploitation de céréales de 140 Ha en région parisienne. Le père de M. Dupré était comptable et sa mère était couturière mais elle a arrêté quand elle a eu ses trois enfants. Loïc adore aller chez ses grands-parents maternels parce que sa grand-mère cuisine bien, de la bonne viande, à « l'ancienne ». Ils ont un potager et tous les week-ends la famille Dupré revient les bras chargés de fruits et légumes.

Au collège, Loïc est très proche d'Hector : il est souvent assis à côté de lui en classe, ils mangent ensemble le midi à la cantine et discutent tous les deux dans la cour à la récréation. Les parents de Loïc sont bien au courant de cette amitié, qui est née en 6ème, quand ils se sont rencontrés : « ça a été le coup de foudre, ouais des super bons copains ». En dehors du collège, ils font du basket ensemble, vont manger au grec ou au restaurant chinois tous les deux ou avec d'autres amis et sortent faire de la trottinette dans la rue. Ces deux préadolescents sont bien intégrés dans le groupe-classe : ils font même partie du groupe dominant, notamment grâce aux nombreuses interactions entre Hector et le groupe des filles (il est « sorti » avec Sophie à un moment de l'année). Cette position au sein du groupe de pairs, assez stable, fait qu'ils n'ont pas besoin de faire beaucoup d'efforts pour être acceptés par les autres. Ce ne sont pas des élèves chahuteurs, au contraire, ils sont très sérieux et réussissent très bien en classe. Les parents de Loïc racontent qu' « ils font la course tous les deux ! Si y en a un qui a 18,5, l'autre 19, voilà, c'est marrant ». Leur cas montre qu'à Renoir, des élèves qui pourraient être perçus comme des « *intellos*[4] » peuvent être bien intégrés, ce qui est plus difficile à Malraux. Ainsi, Loïc se trouve dans un groupe de pairs qui l'incite à être attentif à ce qu'il se passe en classe et à prendre au sérieux les messages délivrés par le projet alimentation. Ne cherchant pas particulièrement à se faire remarquer, Loïc est tout entier concentré sur les cours.

M. et Mme Dupré m'expliquent que Loïc et son frère travaillent très bien, et sont très autonomes : « depuis qu'ils sont petits on a jamais eu à leur dire " Fais tes devoirs, fais tes devoirs ! " ils sont vraiment… ». Ils ont toujours dit à leurs enfants que les études sont primordiales pour avoir un bon travail. Ils sont prêts à les soutenir financièrement jusqu'à la fin de leurs études, même si elles sont longues. Loïc voudrait être physicien, il est passionné par l'astronomie : il lui arrive même de faire des cours à ses parents sur ce sujet. Pour les devoirs, Loïc fait les bons choix par lui-même : il a intériorisé une autocontrainte concernant le travail scolaire.

> Mme Dupré : Non, hier soir il lisait, y a je crois que c'est Mayeul qui voulait le voir cet après-midi, ou non ce matin avant sa gym.
>
> M. Dupré : Ah ouais, non, non il a pas fini ses devoirs donc…

[4] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*

Mme Dupré : Puis du coup il a répondu par texto, puis après je lui fais « T'as répondu quoi ? », il me dit non je lui ai répondu que j'ai pas fini mes devoirs, je sortais pas.

M. Dupré : Non, non…

Mme Dupré : Y en a qui auraient dit je vais jouer hein…

(Collège Renoir, entretien, M. et Mme Dupré, 26/04/12)

Loïc sollicite ses parents pour revoir avec eux certaines matières : les matières littéraires avec sa mère et les matières scientifiques avec son père. M. et Mme Dupré répondent à ses sollicitations et l'aident quand il en a besoin : ils en sont capables et ont le temps pour ça.

Mme Dupré : Puis ils aiment hein, ils aiment bien les études ouais.

M. Dupré : C'est vrai. Quand ils veulent qu'on les aide ou qu'on leur, ils nous demandent mais sans ça, on leur demande « T'as fait tes devoirs ? », « Ouais c'est bon, c'est fini », y a pas de…

Mme Dupré : Demain je sais que j'ai tout le, enfin revoir le français, Loïc m'a dit « Tiens demain on reverra tout le français et l'anglais ensemble maman ? » Je fais « oui » puis après Denis a dit « Et moi la physique et les maths »…

(Collège Renoir, entretien, M. et Mme Dupré, 26/04/12)

L'investissement des parents de Loïc dans sa scolarité contribue à le rendre en adéquation complète avec l'institution scolaire. Ce préadolescent cherche à répondre au mieux aux demandes scolaires par lui-même : il a intériorisé l'ambition familiale de réussite scolaire.

Loïc est en adhésion avec les normes nutritionnelles. S'il devait choisir ses repas pendant deux jours, il alternerait entre un menu qui lui plait beaucoup comme un indien ou un italien et un repas composé de légumes ou de féculents et de poisson « pour équilibrer la journée ». S'il pouvait avoir des boissons gazeuses le midi à la cantine, il « prendrait souvent de l'eau et quelques fois de l'eau gazeuse. Et moins de limonade parce que c'est sucré ». Il irait au grec un midi si ses amis le lui proposaient, c'est déjà arrivé avec Hector et d'autres amis, dans ces cas-là, il « essaye d'adapter [s]on alimentation de la journée ». Il pense qu'il vaut mieux aller au Mac Donald's « une fois très rarement ».

Comme Claire Lobato (cf chapitre 8), Loïc a intériorisé les contraintes en matière d'alimentation : il se restreint tout seul. Il dit ne pas prendre systématiquement de goûter, et quand il en prend, il se limite plutôt à « un fruit, un yaourt blanc ou une compote ». Il n'est pas difficile à table, il mange de tout.

Il connaît par cœur les recommandations nutritionnelles, bien plus précisément que beaucoup d'élèves.

> Aurélie : Et manger équilibré, qu'est-ce que t'entends par là ?
> Loïc : Ben par exemple, ben… Comme on avait fait en SVT, la pyramide des aliments, prendre, pas trop prendre de matières grasses, de choses sucrées, de l'eau, manger cinq fruits et légumes par jour, trois produits laitiers par jour et je crois que c'est… des féculents à tous les repas, et… une fois ou deux fois du jambon je sais plus. Jambon, œuf et poisson je crois que c'est ça.
>
> (Collège Renoir, entretien, Loïc, 21/05/12)

En 6ème, « il était beaucoup plus rondouillet » et il avait demandé à ses parents de consulter un médecin « si j'arrive pas », ces derniers avaient immédiatement accepté, à l'inverse des parents de Laetitia[5] (cf chapitre 8). Lors d'une visite chez leur médecin généraliste, Mme Dupré en a profité pour évoquer le sujet en présence de Loïc. Leur médecin « lui avait fait une petite liste de ce qu'il fallait manger justement ». À partir de ce moment, Loïc s'est mis à « faire attention » de lui-même et a perdu du poids.

Loïc avoue quand même qu'il mange quelques bonbons à l'école quand on lui en propose, mais qu'il n'en abuse pas. En témoigne cette scène observée en salle informatique lors d'un cours de physique-chimie :

> Iris : Aurélie tu veux un Schtroumpf ?
> J'acquiesce et elle m'en donne un.
> Iris : Hector t'en veux un ?
> Il acquiesce aussi et en obtient un.
> Iris : C'est bien d'être mon ami hein ?
> Aurélie : C'est bon ton Schtroumpf.
> Iris : T'en reveux un ?
> Aurélie : Non merci !
> Elle en ressort quand-même un de son paquet.
> Aurélie : Non c'est bon merci !
> Iris : Loïc t'en veux un ?
> Hector : Non il en veut pas.
>
> (Collège Renoir, carnet d'observations, cours de physique-chimie, 30/01/12)

[5] Les parents de Laetitia proviennent d'un milieu moins favorisé que ceux de Loïc, ce qui permet de comprendre la réaction différente qu'ils ont quand leur enfant leur demande de consulter un nutritionniste. Cf Annette Lareau, « Invisible inequality: Social class and Childrearing in Black Families and White Families », *op. cit.*

Cette scène montre qu'Hector et Loïc sont appréciés d'Iris, puisqu'elle leur propose des bonbons. Loïc refuse un bonbon, c'est Hector qui fait son porte-parole. Sa capacité d'autocontrainte est telle qu'il arrive à refuser un bonbon, contrairement à Yacine qui en mange assez souvent au collège (cf chapitre 7). À la cantine, nous avons pu observer que Loïc prend très souvent une entrée (contrairement à la plupart des élèves) et mange globalement bien l'ensemble de son plateau, comme Laetitia (cf chapitre 8).

Loïc se comporte en véritable *homo medicus*, il est responsable de ses choix en matière d'alimentation et préfère se restreindre au jour le jour pour préserver sa santé future. Cependant, c'est son surpoids, même s'il est léger, qui le pousse à faire attention à ce qu'il mange, il n'est donc pas seulement dans une optique préventive (ne pas prendre davantage de poids) – qui serait davantage celle adoptée par un *homo medicus* – mais aussi dans une optique curative (perdre du poids).

Les parents de Loïc ont eux-aussi un rapport d'adhésion avec les normes nutritionnelles. Ils considèrent que leurs enfants doivent toujours goûter les plats qui leur sont proposés. D'ailleurs, quand Loïc était petit, sa mère lui faisait beaucoup de purées, de moulinés pour l'éduquer au goût. Chercher à développer le goût de ses enfants, à leur faire découvrir une grande variété d'aliments est une attitude digne d'un *homo medicus*. En effet, le PNNS invite à « *manger de tout mais en quantité adaptée*[6] ». Si Loïc leur demande une pizza, « Oui mais qu'as-tu mangé ce midi ? ». M. et Mme Dupré cherchent donc à atteindre un équilibre alimentaire sur l'ensemble de la journée, voire de la semaine, comme le recommande le PNNS[7]. Il n'est pas question que Loïc parte le ventre vide à l'école, il prend le temps de prendre son petit-déjeuner tous les matins. Cette importance accordée au petit-déjeuner par M. et Mme Dupré rejoint encore une fois les recommandations du PNNS, et plus spécifiquement celles pour les adolescents : « *Le petit déjeuner est le premier repas de la journée : il permet de reprendre des forces après une nuit complète sans rien manger*[8]. »

M. Dupré cuisine le week-end des plats plus longs à faire et, en semaine, c'est un peu « tout le monde » qui s'y met. Ils essaient « de varier et d'équilibrer » : Mme Dupré demande systématiquement aux garçons ce qu'ils ont mangé à la cantine le midi pour ne pas refaire des

[6] Cf http://www.mangerbouger.fr/bien-manger/que-veut-dire-bien-manger-127/
[7] « *L'équilibre alimentaire ne se construit ni sur un repas ni sur une journée mais plutôt sur plusieurs jours, voire la semaine.* » Cf http://www.mangerbouger.fr/bien-manger/que-veut-dire-bien-manger-127/
[8] Cf http://www.mangerbouger.fr/pour-qui-242/adolescents/manger-mieux/adopter-le-bon-rythme-au-quotidien.html

féculents s'ils en ont déjà eu à midi. Ils cuisinent très peu gras et peu salé depuis que sa belle-mère a été opérée du cœur, par prévention – encore une fois en véritables *homo medicus*. Ils cuisinent beaucoup de légumes : du chou, des brocolis, des épinards. Le repas familial se passe à table, tous ensemble, M. Dupré est « intransigeant » à ce sujet : « les familles qui mangent devant la télé personne se parle ». Cette habitude est typique des membres des classes moyennes et supérieures, comme le montre une enquête menée en Écosse[9].

Mme Dupré a perdu du poids (20 kg) en faisant le régime WeightWatchers, il y a un peu moins de 10 ans, pour elle ça a été une véritable « rééducation alimentaire ». Auparavant, elle mangeait beaucoup de pizzas, de quiches, sucrait davantage son café, ses yaourts. Depuis, toute la famille « fonctionne toujours en points ». Ils ont gardé le livre et s'en servent toujours pour équilibrer leur journée.

La relation qu'entretiennent Loïc et ses parents est très bonne, d'après les propos des uns et des autres, et est fondée sur une bonne communication.

Les parents de Loïc accordent une pleine confiance à leurs enfants, puisqu'ils sont si « raisonnables » : « et puis bon c'est vrai qu'on marche beaucoup sur la confiance parce qu'après du coup bon ils nous demandent si ils peuvent sortir ou inviter des copains, ou aller manger donc on dit oui parce qu'on sait que bon ils ont été raisonnables et voilà. » Loïc les prévient toujours quand il sort avec un ami ou qu'il l'invite à la maison. Sa mère et lui échangent souvent des SMS (ils possèdent chacun un téléphone portable).

Loïc parle beaucoup avec ses parents. M. et Mme Dupré se mettent à la disposition de leurs enfants pour aborder n'importe quel sujet : « Que ce soit n'importe quoi, de…, enfin on est là pour ça quoi ». Néanmoins, en entretien, Loïc dit qu'il ne raconte pas beaucoup sa journée de cours à ses parents, il leur parle seulement de ses contrôles. Un peu plus tard dans l'entretien, quand je lui demande de quoi il parle avec ses parents, il répond : « De tout et de rien… Ben par exemple, eux ils me parlent de leur journée, moi je leur parle de la mienne des choses comme ça, et après des fois, ça parle d'autres sujets, des choses comme ça. » Loïc raconte donc quand-même sa journée à ses parents, mais il voulait peut-être dire qu'il ne rentre pas dans le détail de ce qu'il fait en cours. M. Dupré est souvent rentré à la maison vers 17h, et sa femme un peu plus tard, vers 18h30. Son père emmène Loïc au basket deux fois par

[9] K. C. Backett-Milburn, W. J. Wills, M. L. Roberts et J. Lawton, « Food, eating and taste: Parents' perspectives on the making of the middle class teenager », *op. cit.*

semaine, et le couple va assister aux matchs le dimanche : « Oh c'est super de voir ses enfants, dans les gradins on leur fait " Vas-y ! " ». La famille est donc très unie et la bonne entente règne, aussi bien entre les deux frères (même s'ils se « chamaillent un peu ») qu'entre parents et enfants. Les relations intrafamiliales décrites ici peuvent être opposées à celles de la famille de Mayeul, composée elle aussi de deux enfants garçons, qui, rappelons-le, « s'entendent comme chien et chat » (cf chapitre 8).

Loïc, qui a très bien intériorisé les normes nutritionnelles provenant à la fois des médias, des médecins et de ses parents, est conforté dans sa recherche d'équilibre alimentaire par le projet alimentation. Il y a donc été très réceptif, et du fait de la bonne qualité de la communication avec ses parents, il leur en a très souvent parlé. Il cherche même à modifier les comportements de la famille en matière d'approvisionnement alimentaire.

> Aurélie : Ah oui après il vous a expliqué que c'était les compositions [qu'on peut lire sur les étiquettes] ?
> M. Dupré : Ah oui.
> Mme Dupré : Ouais.
> M. Dupré : Mais maintenant dès qu'on a une étiquette…
> Mme Dupré : Même dans les grands, oh oui, oh oui…
> Aurélie : Il regarde ?
> M. Dupré : Ah oui, oui.
> Mme Dupré : Ah oui, même dans le magasin quand on est entre deux paquets…
> M. Dupré : C'est, acheter des choses, « Ah ça c'est pas bon, faut pas prendre »…
> Aurélie : Ah ouais ? (rire des trois)
> M. Dupré : « Ça c'est meilleur », ouais, ouais ! (rire)
> Mme Dupré : « Bon aller on fait les courses », « Non, non mais attends »… (rire des trois)
>
> (Collège Renoir, entretien, M. et Mme Dupré, 26/04/12)

Loïc raconte lui aussi en entretien que la séance qu'il a préférée est celle sur les étiquettes alimentaires, qu'il l'a bien retenue et qu'il cherche à la mettre en pratique au quotidien – par exemple avec les paquets de céréales – pour équilibrer du mieux qu'il peut son alimentation.

> Aurélie : Qu'est-ce qui t'a le plus marqué dans le projet alimentation ? De quoi tu te souviens surtout ?
> Loïc : Ben… Euh… Ben j'aimais bien qu'on travaille sur les étiquettes parce que comme ça ça nous permet de savoir par exemple, quand on regarde la boîte, pas ici, là [il regarde la

boîte de céréales]. Ça nous permet de savoir les calories, les choses comme ça, et voilà. C'est ça qui… Je trouve ça bien.

Aurélie : Et tu regardes par exemple…

Loïc : Ben par exemple, quand on sait qu'on doit manger sain et équilibré, quand on … On aime bien les céréales, mais on regarde par exemple les… Le nombre de calories qu'il y a. Et voir si c'est pas trop gras par exemple. Je crois qu'il faut regarder ici, c'est les lipides ?

Aurélie : Ouais.

Loïc : Voilà. Par exemple on voit qu'avec du lait c'est 7 g de lipides, et on va voir si y a pas d'autres céréales, faites par des marques distributeurs qui font les mêmes céréales, mais en moins gras. Voilà.

(Collège Renoir, entretien, Loïc, 21/05/12)

Loïc se comporte en véritable *homo medicus* : « quand on sait qu'on doit manger sain et équilibré », il a les connaissances et s'en sert pour faire les meilleurs choix pour sa santé. Il a complètement intériorisé ce rôle d'*homo medicus* que les promoteurs du projet alimentation cherchent à lui inculquer.

Toutes les conditions sont réunies pour que Loïc joue le rôle de messager du projet alimentation dans sa famille, et c'est le cas : Loïc va même jusqu'à modifier les comportements alimentaires de ses parents (lors des courses par exemple).

2.2 Des paramètres tous favorables, en interaction et conduisant à la diffusion du projet

Dans les configurations regroupées ici, tous les éléments concordent pour favoriser l'adoption d'une attitude de messager. Encore une fois, les différents traits du cadre interprétatif sont liés les uns aux autres et peuvent être compris dans leur interaction. Une socialisation familiale favorisant une grande proximité avec l'institution scolaire et une forte adhésion aux discours légitimes peuvent inciter le préadolescent à être attentif en classe et à s'intéresser aux enseignements dispensés. Les préadolescents étudiés ici choisissent de se conformer aux attentes familiales et d'adopter un comportement d'élève modèle en classe. Ils choisissent alors un groupe de pairs propice à leur réussite scolaire : d'autres bons élèves, accordant eux aussi beaucoup d'intérêt aux discours scolaires. Nous avons vu des cas où la socialisation familiale pousse à un surinvestissement de l'école, que refuse le préadolescent

(cf le portrait de Mayeul, chapitre 8), du fait d'une socialisation hétérogène, avec une mère institutrice et un père n'ayant pas fait d'études. Nous pouvons alors supposer que dans les cas de Loïc et d'Agathe, c'est une socialisation familiale plus homogène, dans laquelle les deux parents s'unissent pour la réussite scolaire de leur enfant (chez Loïc, le père aide pour les matières scientifiques, la mère pour les matières littéraires) qui pousse le préadolescent à choisir de se conformer aux demandes parentales.

Les deux préadolescents regroupés ici font preuve d'une importante capacité d'autocontrainte, que ce soit dans leur travail scolaire ou dans leurs pratiques alimentaires. Ils font leurs devoirs par eux-mêmes, sans que leurs parents les y obligent. Mme Talin explique que sa fille est « vraiment autonome », elle appelle son amie Coline quand elle a des problèmes pour faire ses devoirs, et les fait en rentrant de l'école, alors que ses parents ne sont pas encore à la maison. Cette capacité à s'auto-contraindre se retrouve aussi concernant l'alimentation, comme nous avons pu le voir avec Loïc. Agathe, elle, n'a pas de problème de poids mais elle est quand même très soucieuse de manger équilibrer et de respecter les normes du PNNS.

> Agathe : Ouais, ben y a un moment où je faisais attention fin… Je faisais très attention je me disais est-ce que aujourd'hui j'ai mangé… Puis après ben… Je fais plus trop attention parce que… Le matin je prends du jus d'orange ou alors une clémentine ou un truc dans le genre. Le midi à la cantine, ben… Y a pas tout le temps des fruits mais… Là y avait de l'ananas donc j'ai mangé de l'ananas. Quand y a un légume, je prends peut-être un peu de légumes. Fin… Peut-être. Je prends un peu de légumes et un peu de machin, fin de féculents. Et puis le soir ben je fais en sorte de manger bien.
>
> (Collège Malraux, entretien, Agathe, 24/05/12)

Cette attitude adoptée par les deux préadolescents, à la fois pour le travail scolaire et pour l'alimentation, peut être comprise si l'on étudie la façon dont leurs parents cherchent à les éduquer. Le style éducatif des deux familles de ces configurations singulières rejoint l'idéal type « *révéler* » défini par Le Pape dans sa thèse : « *Davantage qu'un guide, le parent est pensé comme un accompagnateur sur le chemin de l'autonomie*[10] ». Les parents cherchent à rendre leurs enfants autonomes en leur donnant les moyens de devenir responsables de leurs choix. Nous retrouvons ici la figure de l'*homo medicus* (cf chapitre 2 point 3.3). Nous pouvons avancer l'idée que les parents appartenant à cet idéal type cherchent à faire de leurs

[10] Marie-Clémence Le Pape, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 498.

enfants des *homo medicus*. Il s'agit, selon Le Pape, de familles majoritairement issues des classes moyennes et supérieures. C'est le cas des deux familles regroupées ici.

Cette adhésion du préadolescent au modèle de l'*homo medicus*, renforcée par celle de ses parents, associée à une très grande proximité à l'institution scolaire et à un groupe de pairs favorable au projet, permettent à ce dernier d'être complètement réceptif au projet alimentation. La bonne communication à l'intérieur de la famille et la réceptivité des parents à la fois par rapport à ce qui provient de l'école et à des informations pour améliorer leur alimentation, permettent que le message soit véhiculé par le préadolescent et entendu par les parents. Dans le cas de Loïc, il y a même modification de certaines habitudes alimentaires familiales. Agathe regarde régulièrement la pyramide alimentaire distribuée en cours de SVT et en a parlé à ses parents, mais elle ne va pas jusqu'à donner des conseils à ses parents en matière d'alimentation.

3 Des familles éloignées des normes nutritionnelles et pourtant propices à la transmission du projet alimentation

Certains cas observés permettent de s'interroger sur la possibilité de jouer le rôle de messager même si parents et préadolescents n'adhèrent pas aux normes véhiculées par le projet alimentation. Il s'agit de familles appartenant aux catégories populaires (ce qui explique un rapport aux normes nutritionnelles distancié) mais accordant une grande importance à l'école et à la réussite scolaire de leur enfant.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Rapport aux normes nutri parent	Relation part-ado	**Messager projet**
Vanessa Nguyen	favorable	proximité	distance	distance	proximité	**oui**
Julie Copelle	favorable	proximité	libertés	libertés	proximité	**oui**

Tableau 16 : Paramètres pour les cas de messagers distants des normes nutritionnelles

3.1 Une famille docile envers l'institution scolaire, accueillant avec intérêt tout ce qui provient d'elle : portrait de Julie Copelle

J'ai rendez-vous avec Mme Copelle et Julie devant le collège. Mme Copelle a préféré que l'on fasse l'entretien dans un bar. Elle me propose quand j'arrive de discuter en marchant. Je lui explique que j'ai besoin d'enregistrer. Il fait très froid ce 20 janvier, après de longues tergiversations, Mme Copelle propose finalement de nous rendre chez elle. Elle me demande pour combien de temps il y en a. Je lui réponds ½ heure, ¾ d'heure chacune. Nous discutons sur le chemin et l'atmosphère se détend : Mme Copelle me raconte avec plaisir l'histoire du dégoût de Julie pour la viande. Nous arrivons finalement dans un appartement plutôt petit, contenant plusieurs meubles en bois, sûrement bon marché. Julie dort dans l'ancienne chambre de sa mère, qui dort maintenant dans le salon et la chambre originelle de Julie est devenue un atelier à activités manuelles, la pièce étant plutôt froide. L'entretien commence avec Mme Copelle, en présence de Julie, qui dit à sa mère qu'elle n'a pas de devoirs à faire. Mme Copelle est assez tendue en début d'entretien. Elle a l'impression de ne pas manger « comme il faut » et que je suis une nutritionniste venue porter un jugement sur son alimentation. Peu à peu elle se détend, me parle plus facilement, sans exprimer autant de gêne qu'au début. Julie est intervenue à plusieurs reprises quand sa mère parlait, souvent pour la rectifier : « Non ! Je mange quatre tartines le matin, pas deux ! » (cf chapitre 3 point 4 pour un autre exemple). Les deux entretiens se sont globalement très bien passés et ont duré finalement beaucoup plus longtemps qu'annoncé au départ : 2h15 pour la mère et 1h30 pour la fille (une si longue durée est rare pour les enfants : la moyenne est plutôt autour de 50 min).

Julie est une jeune fille grande et fine, d'origine française. Elle vit seule avec sa mère (42 ans), en instance de divorce depuis plusieurs années. Mme Copelle est secrétaire, a passé un CAP de sténodactylographie et ses deux frères ont un CAP de cuisine. Ses parents n'avaient pas le baccalauréat : ils étaient chauffeurs d'autobus. Elle, a passé le BEP et le CAP en même temps mais a raté son BEP « à 4 points ».

Au collège, Julie est très amie avec Vanessa. Leur amitié a débuté dès la petite section de la maternelle et elles ont toujours été dans la même classe. Pour cette année, Mme Copelle a fait un courrier pour demander à ce qu'elles soient ensemble. Julie et Vanessa sont toujours à côté en cours, très souvent au premier rang. Elles ne font pas partie du groupe dominant et ne

cherchent pas à l'intégrer. Julie considère qu'elle est plus mature que les autres élèves de sa classe. En témoigne cette scène, en cours d'EPS sur le chemin du gymnase. Julie lance à Laurent et Nicolas : « Vous êtes des gamins. Vous avez un âge mental de 1 an ! » (Collège Malraux, carnet d'observations, cours d'EPS, 13/12/10). Une autre fois, elle demande à Nathan s'il vient au séjour ski organisé par le collège, il répond non, elle s'exclame : « Heureusement que vous venez pas [Nathan et Laurent], vous auriez été ingérables ! ». Julie se considère presque comme une adulte qui voit les autres élèves comme des adolescents immatures et indisciplinés. Cette jeune fille ne se laisse pas faire, elle n'a pas la langue dans sa poche et est respectée des autres, même si elle est en marge du groupe-classe. Comme Julie et Vanessa ne cherchent pas à se faire apprécier des membres du groupe dominant, elles sont libres de dire ce qu'elles veulent, de participer en classe, de donner les bonnes réponses, de jouer aux « *intellos*[11] », et aussi, de manger ce qu'elles veulent et d'avoir des goûts affichés différents des autres. Elles restent tout de même des préadolescentes qui aiment les frites et n'apprécient pas beaucoup les légumes. Vanessa me confie une fois qu'elle voudrait plus de frites à la cantine. Mais avec le logiciel MACDO (cf chapitre 6), les deux jeunes filles peuvent choisir un repas raisonnable puisqu'elles ne cherchent pas à se faire bien voir des autres et à s'intégrer au groupe dominant.

En classe, Julie a souvent de bonnes notes et participe beaucoup. Elle est première de la classe au 2ème trimestre et a 15,89 de moyenne générale. Sur Facebook[12], un élève a posté une image censée représenter la classe et il a mis le nom « Julie » sur l'élève dessinée au premier rang, en train de prendre des notes, avec de grosses lunettes : Julie est étiquetée comme « la bonne élève » de la classe. Mais celle-ci accepte ce statut et cela ne l'empêche pas de participer en classe, de reprendre les autres s'ils font une faute, de se considérer comme la meilleure, la plus mature. La réussite scolaire de Julie est l'objectif prioritaire de sa mère. Mme Copelle est dans une logique d'ascension sociale (elle a fait des études alors que ses parents non) et elle pousse Julie à aller plus loin encore. D'ailleurs, Julie est très ambitieuse, elle voudrait devenir médecin. L'école est vue par Mme Copelle comme une institution légitime et tout ce qui vient d'elle est respecté et suivi à la lettre. La mère comme la fille ont un rapport de docilité face au discours scolaire. Mme Copelle était d'ailleurs l'une des rares

[11] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*
[12] Je me suis créée un compte Facebook et ai pu avoir accès aux profils de certains élèves de la classe qui m'avaient acceptée comme « amie ».

présentes à la réunion parents / professeurs du début de l'année, elle est même intervenue lorsque je me suis présentée, en bonne élève. Je pense qu'elle m'a reçue chez elle car j'étais légitimée par mon lien avec l'institution scolaire. Elle m'a d'ailleurs dit à la fin de l'entretien : « Vous allez voir toutes les familles? Ça serait mieux ! C'est pour votre thèse, c'est pour vos études donc c'est normal qu'on vous aide. » Julie fait preuve d'une application en classe assez hors-norme. Chez elle, elle me montre un dossier qu'elle a décoré dans lequel elle a rangé tout ce qui concerne le projet alimentation. Ceci n'avait pas été demandé par les enseignants. Elle prend soin de tout ce qui vient de l'école puisqu'elle y attache une grande importance. Ainsi, les messages délivrés pendant les séances sur l'alimentation sont imprimés en elle, comme tous les cours. On se rappelle que lors du cours de français dans lequel la professeure avait testé la mémoire des élèves sur la séance d'analyse sensorielle (cf chapitre 4), Julie avait donné des réponses très justes et précises. Elle écoute donc d'une oreille très attentive tout ce qui est dit en cours. Ce que raconte l'enseignant est très bien accueilli et Julie intériorise son discours.

La forte implication de cette préadolescente à l'école peut être éclairée par le récit de vie de sa mère : elle est, rappelons-le, dans un processus d'ascension sociale, et c'est dans cette dynamique qu'elle pousse Julie à donner le meilleur d'elle-même pour l'école. Elle considère que faire de bonnes études est nécessaire pour être à l'abri des soucis de la vie d'adulte. Elle-même est séparée de son mari et est consciente de l'importance pour une femme d'être indépendante financièrement. Elle encadre donc Julie fortement, depuis son plus jeune âge.

> Mme Copelle : Ah oui non je suis toujours derrière elle, depuis la maternelle je suis… Et ça elle peut vous le dire, depuis la maternelle, je suis derrière elle. Depuis la maternelle j'ai gardé tout ce qu'elle a fait depuis qu'elle est en maternelle. Les dessins, depuis le CP j'ai tous les cahiers, les… Toutes ses écritures, tout tout tout ! Tout est dans les placards. Donc ça fait quand même depuis la maternelle jusqu'en 5ème là, j'ai tout conservé hein. Voilà. Ses cahiers, tout ce qu'elle a fait euh voilà.
>
> Aurélie : Donc vous suivez de très près… Et quand elle fait ses devoirs elle les fait ici par exemple ?
>
> Mme Copelle : Oui elle les fait à table.
>
> Aurélie : Et vous êtes là pour l'aider quoi.
>
> Mme Copelle : Alors sauf comme je lui dis en maths, parce que bon moi ce que j'ai étudié en maths et ce qu'ils font là moi je suis complètement larguée. En anglais, c'est pareil. Et encore c'est Julie qui avec ses cours, me fait reprendre quelques petites bribes que j'avais. Parce que moi de 6ème jusqu'en 3ème j'ai appris du russe. Et j'ai pris qu'en 4ème l'anglais. Donc le

> russe et l'anglais c'est complètement différent. Donc voilà, donc j'étais un petit peu moi complètement larguée au départ, mais avec Julie j'ai récupéré un petit peu dans ma mémoire, mais bon y a des choses où je peux pas l'aider comme en anglais hein, c'est sûr. L'anglais et les maths, moi je lui dis là je… je suis déconnectée, larguée parce que la façon que eux ils ont appris, nous on a appris d'une autre façon et on arrive pas du tout voilà.
>
> (Collège Malraux, entretien, Mme Copelle, 20/01/11)

Mme Copelle insiste beaucoup sur le fait qu'elle est très attentive à ce que fait Julie à l'école, et ce « depuis la maternelle » : elle le répète quatre fois en trois phrases. Elle est dans une logique de « sur-scolarisation » telle que la définit Daniel Thin : « *les parents qui se reconnaissent quelques compétences à aider leurs enfants, à participer à leur travail scolaire et qui craignent le moindre faux pas de leurs enfants à l'école, redoublent d'exigences à l'égard du travail scolaire*[13] ». Par contre, elle avoue ne pas être capable de l'aider dans certaines matières. Les limites de Mme Copelle ne sont pas temporelles (elle prend le temps de s'occuper des devoirs de sa fille) mais intellectuelles : cette mère n'a pas fait suffisamment d'études pour comprendre le contenu de certains cours. Elle joue alors à l'élève et c'est sa fille qui lui apprend des choses qu'elle ne savait pas, et qui la fait travailler sur des choses qu'elle a oubliées. Julie est donc très proche de l'institution scolaire : elle est poussée par une mère très investie dans la réussite scolaire de sa fille. Cette proximité avec l'école a conduit Julie à choisir une position au sein du groupe-classe telle que ses perspectives à l'école sont entièrement dirigées vers l'assimilation des cours. Ainsi, plusieurs éléments sont réunis pour que Julie soit très réceptive au projet alimentation.

Cependant, deux traits du cadre interprétatif ne sont pas favorables à l'adoption d'une attitude de messager par Julie : la jeune fille et sa mère ne sont pas en adhésion avec les normes nutritionnelles.

Julie n'aime pas les fruits et les légumes et préfère les féculents et le fromage. Ses réponses aux différents scénarios sont assez contrastées : parfois elles sont proches des normes du PNNS, parfois elles en sont éloignées. Par exemple, elle n'accepterait pas d'aller manger au grec si ses amis lui proposaient « parce que c'est trop gras », mais elle serait prête à aller chez Mac Donald's tous les jours pendant une semaine. Elle ne prendrait pas des boissons gazeuses tous les jours à la cantine : « si je veux pas grossir, il faut pas que j'en

[13] Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, *op. cit.*, p. 154.

boive trop », mais boit très souvent de l'eau avec de la grenadine (sa mère explique qu'elles n'aiment pas le goût de l'eau). Julie a très peur d' « avoir un gros bidon qui ressort » comme sa demi-sœur qui est en surpoids. Cette élève est externe, elle rentre chez elle le midi, sa mère n'est pas à la maison mais lui laisse des pâtes ou des pommes de terre et du jambon. Julie ne mange pas à la cantine parce que sa mère préfère qu'elle ait « quelque chose dans l'estomac» : elle pense que sa fille ne mangerait rien le midi à la cantine parce qu'elle est « très difficile ». On peut donc dire que même si Julie est soucieuse de son poids, elle prend des libertés par rapport au modèle de l'*homo medicus*.

Mme Copelle donne elle aussi des réponses hétérogènes aux scénarios : elle cuisinerait autre chose à Julie si cette dernière n'aimait pas le plat proposé ; elle achèterait une pizza si sa fille lui demandait mais n'accepterait pas d'en refaire le lendemain ; elle ne dirait rien si Julie avalait un paquet de biscuits en entier mais proposerait seulement du gruyère si Julie a faim avant le repas. Concernant les repas, comme Julie est difficile, Mme Copelle a décidé de lui cuisiner uniquement ce qu'elle aime.

> Aurélie : Et donc vous ça vous complique la tâche alors ?
> Mme Copelle : Ben oui quand même parce qu'au lieu de faire un plat, ben j'essaie de faire qu'elle puisse aussi manger ce qu'elle aime, parce que si après elle me dit « non non non », je sais plus quoi lui donner donc… Donc j'essaie le soir de lui demander : « qu'est-ce que tu veux manger, pour demain midi ? ». J'essaie de faire en fonction de ce qu'elle veut. Si elle me dit « à midi je veux des pâtes » bon je vais lui faire chauffer des pâtes pour que ça soit dans le frigo pour qu'elle puisse au moins avoir quelque chose dans l'estomac pour qu'elle puisse suivre à l'école.
>
> (Collège Malraux, entretien, Mme Copelle, 20/01/11)

Quand l'entretien a été réalisé, Julie mangeait des raclettes tous les soirs et sa mère de la salade. La famille de Julie est monoparentale et la jeune fille n'a pas de frère et sœur. Donc la mère a choisi de satisfaire sa fille à chaque repas. Julie ne mange pratiquement que des féculents. On voit ici un cas où la mère ne suit pas les recommandations nutritionnelles bien qu'elle les connaisse et les récite pendant l'entretien. Mme Copelle prend des libertés par rapport à elles. C'est bien dans les conduites effectives de cette mère que l'écart avec la norme de *l'homo medicus* est important. Mme Copelle adhère complètement aux normes nutritionnelles dans son discours mais pas dans ses pratiques. L'exemple des fruits illustre bien cette idée : Mme Copelle n'achète jamais de fruits, mais répète plusieurs fois pendant

l'entretien que c'est très important d'en manger. En réponse à un scénario, Mme Copelle explique que si Julie n'avait pas le temps de petit-déjeuner, elle lui donnerait un fruit :

> Mme Copelle : […] si j'ai des fruits puisque je suis pas non plus trop fruits, parce que j'y pense vraiment pas alors qu'on passe à côté hein c'est vraiment.
> Aurélie : C'est pas un réflexe ?
> Mme Copelle : Ah non c'est pas du tout un réflexe chez moi. Mais sinon, si j'ai des fruits, oui je lui mettrai quand même un gâteau du style Napolitain, voilà et puis un ou deux fruits. Ça va être sur les fruits, le matin oui. Et pourtant je suis pas hein… Et même le médecin il m'a dit si, tu devrais manger des fruits, des fruits et des fruits.
>
> (Collège Malraux, entretien, Mme Copelle, 20/01/11)

Quand je l'interroge sur ce qu'il faut manger selon elle, elle répond immédiatement : « Ah oui ben ce qu'il faut manger c'est des fruits, que moi je mange pas ». Mme Copelle est bien consciente de l'écart entre son discours et ses pratiques alimentaires, mais elle ne sait pas bien comment l'expliquer. Kaufmann observe quelque chose de similaire à propos des activités ménagères : « *Yann est là aujourd'hui, travaillé par la question de l'entretien du sol, entre sa tête qui voudrait, et son corps qui refuse encore*[14] ». On peut penser qu'il y a une différence entre ce que l'on pense, qui est de l'ordre du cognitif, et ce que l'on fait, qui est de l'ordre du geste, de l'habitude corporelle, comme le remarque Marcel Mauss : « *je ne peux pas me débarrasser de ma technique*[15] ». Il est très difficile de se débarrasser de ses habitudes : « *L'objet disparaît dans le monde invisible de la routine tout simplement parce qu'il est incorporé au sens strict*[16] », écrit Kaufmann. Mme Copelle l'exprime assez bien en parlant des courses : « je vais faire ma liste, de tout ce qu'il va manquer, mais je vais pas marquer " fruits " et c'est parce que voilà je suis pas habituée, pourtant... ».

La relation qu'entretiennent Julie et sa mère est très rapprochée, elle pourrait même être qualifiée de fusionnelle. Mme Copelle est séparée depuis 2001 – quand Julie était toute petite – mais elle est encore aujourd'hui en instance de divorce. Elle n'a pas refait sa vie : l'entretien laisse penser qu'elle ne s'est jamais remise en couple. Elle s'est donc consacrée entièrement à

[14] Jean-Claude Kaufmann, *Le coeur à l'ouvrage*, Paris, Nathan, 1997, p. 100.
[15] Marcel Mauss, « Les techniques du corps »,in *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1950.
[16] Jean-Claude Kaufmann, *Le coeur à l'ouvrage*, *op. cit.*, p. 100.

sa fille et s'est centrée sur cette vie à deux, mère - fille. Mme Copelle vit à travers sa fille, en plaçant tous ses espoirs de réussite sociale en elle. Julie est ainsi la reine chez elle. Sa mère lui cuisine ce dont elle a envie et passe des heures à l'écouter. Voici un extrait de l'entretien avec Mme Copelle qui montre bien la proximité entre la mère et la fille. Nous discutons du séjour au ski organisé par le collège auquel Julie a participé : c'était la première fois qu'elle partait seule. Mme Copelle raconte que Julie est « partie difficilement ». Sa mère lui a beaucoup manqué, elle l'appelait tous les soirs :

> Julie : Et en fait maman c'est comme si t'es… comme si t'es mon gros pilier. Et il fallait pas que je parte. C'est comme par exemple le phare pour les bateaux.
> Mme Copelle : En fait moi je suis ton univers pour que tu puisses avancer.
> Julie : Voilà. Sans toi ouoh ! Je patauge. J'arrive quand même à me débrouiller mais, c'est mieux quand y a maman.
> Mme Copelle : Quand tu étais petite c'est pareil hein, quand tu étais petite, y avait que toi qui, voilà, hein.
> Aurélie : Qui comptait ?
> Mme Copelle : Ah oui, oui, oui. Oui parce que je l'ai vraiment voulue, voulue désirée, donc quand elle est arrivée… Voilà.
> Julie : Alléluia !
>
> (Collège Malraux, entretien, Mme Copelle, 20/01/11)

Mme Copelle est donc la confidente de Julie, et comme elles attachent beaucoup d'importance à l'école, le collège constitue un de leurs principaux sujets de discussion. Julie raconte par le menu tous ses cours de la journée. Pendant l'entretien, elle est d'ailleurs déçue de voir que sa mère a oublié ce qu'elle lui avait dit plusieurs mois auparavant :

> Aurélie : Alors est-ce qu'elle vous a parlé de séances [du projet alimentation] ?
> Mme Copelle : Elle a dû m'en parler mais… (Elle rit).
> Julie : Oh super.
> Mme Copelle : Ben c'est au moment qu'elle me parle que je suis fatiguée de ma journée. Je me déconnecte un peu comme vous voyez y a pas de bruit, y a rien, donc elle a dû sûrement ça c'est sûr parce que moi elle me raconte tout ce qu'elle fait à l'école. Tous les cours.
> Julie : Ça fait plaisir.
> Mme Copelle : Je suis désolée nénette. Je préfère être franche. J'ai pas souvenance. Il suffit qu'elle me parle au moment où je fais peut être quelque chose, ou que je suis fatiguée, que je suis pas en train de me connecter avec elle voilà…
> Julie : Ça veut dire les autres jours que je te raconte mes cours en fait tu piges que dalle ?

Mme Copelle : Ah si attends ! Si si, je t'écoute mais il suffit que tu me parles sur un moment où voilà…

(Collège Malraux, entretien, Mme Copelle, 20/01/11)

Finalement, en lui rafraîchissant la mémoire, Mme Copelle se souvient bien de la discussion. Le cas de Julie est un peu extrême puisque celle-ci raconte *tout* ce qu'il s'est passé au collège au point que sa mère a du mal à se souvenir de tout. Cet intérêt de la mère pour le récit « scolaire » de Julie est lié à son rapport à l'institution scolaire : l'école, et plus précisément faire des études, est capital pour cette mère. Du fait de sa situation familiale particulière, Julie dispose d'une écoute attentive: sa mère vit seule et Julie n'a pas de frères et sœurs, sa seule interlocutrice est donc une adulte. Elle est ainsi habituée à discuter avec sa mère – l'on pourrait dire d'adulte à adulte – de ses journées, de ses cours.

Même si Julie n'adhère pas complètement aux normes du PNNS, notamment dans ses pratiques, elle accorde toute son attention aux différentes séances du projet alimentation, puisqu'il est intégré au curriculum réel de l'établissement. Elle en parle à sa mère, comme elle le fait pour l'ensemble de ses cours. Elle se positionne même en donneuse de leçon, et pendant l'entretien, j'ai assisté à un cours sur les glucides fait par Julie : sa mère l'écoute avec une grande attention. Le rapport est donc inversé : c'est Julie qui enseigne à sa mère, qui l'éduque sur l'alimentation. L'enfant occupe la place d'éducateur que cherchent à lui conférer les promoteurs du projet. Et c'est bien parce que la mère accepte ce renversement des rôles que cette éducation ascendante est possible.

Mme Copelle : Donc vis-à-vis des fruits et des gâteaux, qu'est-ce qui est le meilleur pour moi ?

Julie : Qu'est-ce qui est le meilleur pour toi ? Ben les deux parce que tu peux pas vivre sans glucide et sans vitamine.

Mme Copelle : D'accord. Que moi j'aurais préféré que ça soit plus les fruits, que le sucre.

Julie : Non mais c'est pas pareil parce que si t'as pas de glucides…

Mme Copelle : Dans les fruits y a moins de sucre que dans les gâteaux ?

Julie : Oui oui non mais, c'est pas ça, c'est que forcément y a moins de sucre, mais…

Mme Copelle : On rentre dans un débat d'enfer.

(Collège Malraux, entretien, Mme Copelle, 20/01/11)

Julie a été marquée par le projet alimentation, comme le montre cet extrait d'entretien : les séances du projet la font beaucoup réfléchir.

Aurélie : Et tu penses que tu manges trop en énergie ?

Julie : Oui. Beaucoup. Parce que comme je fais pas attention à ce que je mange, ben ça augmente vite en fait. Et là j'essaie de me… Déjà si je mange tout ça… je mange à plus de 8 000 calories, à plus de 8 000 kiloJoules.

Aurélie : Et tu penses que c'est trop ?

Julie : À l'école on a fait le calcul, non. Normalement je devrais être à 8 000, un peu plus de 8000. Mais comme on a fait la chose sur Mac Do, si je mange Mac Do, ben je me tape plus de 10 000 calories. Et… je me suis rendue compte que c'est beaucoup trop.

Aurélie : Et ça t'embête ?

Julie : Ben j'aimerais manger plus équilibré, manger moins de choses qui m'apportent beaucoup en kiloJoules. Mais après, comme j'ai envie de me faire plaisir ben, je fais pas forcément attention à tout ça en fait. Je serais moins en train de me dire, « ah Julie faut pas manger ça, Julie faut pas manger ci. » Des fois je me fais plaisir.

Aurélie : Et des fois tu te le dis ou pas ?

Julie : Ben des fois oui, quand je vois des choses… Même si je regarde l'étiquette, je sais que y a beaucoup de calories et tout ça, ben je me dis, ben c'est pas bien. Parce que… après si j'ai trop d'énergie, la prof d'SVT elle a dit qu'on va grossir ben… comme j'ai pas trop envie de ça ben… comme j'ai envie de rester à mon poids de… de maintenant, ben des fois je fais plus attention.

Aurélie : Comment tu fais pour faire attention ? Quand est-ce que tu fais…

Julie : Ben je fais attention quand par exemple… quand je vois que je mange trop de choses pas bonnes, ben après je me dis ben… c'est pas bien ce que tu viens de faire parce que tu vas le regretter plus tard, parce que même si j'aime en mangeant tout ça, mais en fait après ben… Soit je vais le digérer mal parce que j'en aurais mangé trop. Soit ben je vais le digérer bien mais je vais dire « ben la prochaine fois faudra que t'en manges moins. » Parce que après, si je grossis trop vite, après ça va me travailler tout ça, et je vais me sentir trop mal à l'aise. Je vais être pas bien, je vais être tout le temps angoissée de savoir… tout le monde va se moquer de moi… et tout ça.

(Collège Malraux, entretien, Julie, 20/01/11)

Julie est très sensible aux messages véhiculés par le projet alimentation, elle les a bien retenus et ils la font réfléchir, mais ils ne changent pas pour autant ses pratiques. Elle a une attitude assez proche de celle de sa mère : très docile par rapport aux normes en vigueur, les restituant dans son discours, mais elle ne les met pas complètement en pratique. Elle est particulièrement inquiète d'une prise de poids potentielle qui entraînerait des moqueries à l'école.

Malgré un rapport plus distant aux normes nutritionnelles que le cas précédent (Loïc), Julie adopte une attitude de messagère du projet alimentation parce qu'elle est réceptive à tout discours venant de l'école (du fait de sa socialisation familiale et de sa position au sein du groupe de pairs) et parce qu'elle raconte tout ce qu'elle y fait à sa mère. Son rapport aux normes nutritionnelles est ambivalent : elle ne les respecte pas dans ses pratiques mais y est sensible parce qu'elle a très peur de grossir. Elle est donc réceptive à un projet visant à l'aider à mieux manger. Elle aimerait d'ailleurs demander à son enseignante de SVT (c'était l'un des scénarios) : « comment faire pour avoir une alimentation saine ? ». C'est donc bien une question qui la préoccupe.

3.2 Un rapport aux normes nutritionnelles relativement distant qui n'empêche pas le préadolescent de jouer le rôle de messager

L'école revêt une importance fondamentale pour les cas observés. Il s'agit d'être la meilleure élève et tout ce qui provient de l'institution scolaire possède une importante légitimité. Ceci est lié dans un cas à la trajectoire sociale ascendante d'une famille et dans l'autre 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, puisqu'elles réfléchissent aussi aux messages diffusés dans les médias par les autres sources légitimes comme le PNNS. Par exemple, Vanessa me raconte :

> Aurélie : Et les fruits et légumes t'en penses quoi du message ?
>
> Vanessa : Ça me gêne parce que je suis difficile, j'arrive pas si… J'sais pas pourquoi ça… Ça rentre pas dans la tête. Tu vois ? Ça passe d'une oreille, ça ressort de l'autre aussitôt tu vois donc… Donc voilà. Ça passe pas ! Donc quelques fois je me dis « oh mince j'ai oublié », ou des fois je me dis « c'est pas grave une prochaine fois ». Tu vois ? Donc des fois je m'en fous un peu mais des fois je m'en veux un peu aussi. Parce que j'aurais pu en prendre. Donc voilà. C'est un peu grâce aux pubs que des fois j'en prends. Parce que je te dis des fois je vois des pommes, des fruits, tout. C'est là que ça donne envie.
>
> (Collège Malraux, entretien, Vanessa, 24/05/11)

L'apparente contradiction entre les normes du projet alimentation et leur distance par rapport aux normes nutritionnelles fait écho à la contradiction entre les normes du PNNS qu'elles récitent et leurs pratiques alimentaires : Julie peut à la fois manger des raclettes tous les soirs et dire qu'elle surveille son alimentation. Sa mère peut à la fois dire qu'elle n'achète jamais de fruits et qu'il faut en manger tous les jours. La docilité face aux messages provenant de sources vues comme légitimes comme l'école ou le PNNS ne suffit pas à modifier des pratiques distantes par rapport à ces normes. Les deux familles regroupées ici se situent dans la fraction populaire de l'échantillon. 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 (cf chapitre 2). Les familles ouvrières préféraient il y a déjà 30 ans les pommes de terre et les charcuteries aux fruits et légumes ou au poisson, aliments porteurs de distinction sociale pour les familles aisées[17]. 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*[18] » en n'offrant plus de jouet à partir de l'entrée en sixième. 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. De plus, il est important pour certains parents comme ceux de Vanessa, qui ont souffert de la privation pendant leur enfance (ils sont originaires du Cambodge), 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*[19] ». 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 (cf chapitre 2). 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

[17] Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, *op. cit*, Claude Grignon et Christiane Grignon, « Alimentation et stratification sociale », *op. cit.*
[18] Sandrine Vincent, « Le jouet dans la construction sociale de l'enfance », *Recherches et prévisions*, 2001, p. 16.
[19] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*, p. 758.

membres des classes populaires à préférer les féculents et les aliments caloriques aux aliments peu caloriques comme les légumes[20]. Alors que « *les membres des classes supérieures adoptent à l'égard de la maladie une attitude de prévision*[21] » 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.

Ces deux préadolescentes font partie de la même clique, qui constitue un « *middle friendship circle* » (cf chapitre 5) et qui leur permet, grâce à des perspectives principalement orientées vers le travail scolaire, d'être réceptives à ce qui provient de l'école, comme le projet alimentation. Leur relation à leurs parents est aussi 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 Mme Ngo, 24/05/11)

Vanessa décrit une relation de réciprocité entre ses parents et elle : 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.

[20] Luc Boltanski, « Les usages sociaux du corps », *op. cit.*, p. 220.
[21] *Ibid.*, p. 221.

Les relations entre Julie et sa mère et Vanessa et ses parents sont davantage sur un « *mode horizontal*[22] » que vertical, ce qui est plus fréquent chez les membres des classes moyennes et supérieures. La situation familiale de Julie permet de comprendre cette relation particulière, fusionnelle, entre la mère et la fille. Chez Vanessa, c'est peut-être du côté de la culture d'origine, cambodgienne, qu'il faut chercher l'explication d'une telle relation de réciprocité. 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 Des préadolescents distants de l'école et pourtant messagers

À l'inverse des cas précédents, les cas regroupés ici présentent des configurations de préadolescentes distantes de l'école et donc peu réceptives à ce qui y est diffusé, mais qui sont pourtant réceptives au projet alimentation au point d'en parler chez elles. C'est alors une relation mère-fille privilégiée et un intérêt porté au projet lié à une inquiétude par rapport à son poids qui sont les deux traits principaux permettant de comprendre l'adoption d'une attitude de messagère.

	Groupe de pairs	Rapport à l'école	Rapport aux normes nutri enfant	Rapport aux normes nutri parent	Relation part-ado	**Messager projet**
Ylea Vénadi	favorable	distance	libertés	adhésion	mitigée	**oui**
Maëlle Roger	favorable	distance	libertés	adhésion	proximité	**oui***
Mélanie Coupranoux	favorable	mitigé	adhésion	adhésion	mitigée	**oui***

Tableau 17 : Paramètres pour les cas de messagers distants de l'école

[22] Marie-Clémence Le Pape, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 498.

4.1 Une relation mère-fille à la fois complice et conflictuelle du fait de dissonances liées à l'école et aux normes nutritionnelles : portrait d'Ylea Vénadi

J'arrive devant une maison individuelle. Je sonne à la porte. Mme Vénadi, une jeune femme blonde, de corpulence moyenne m'ouvre. Elle a une voix très douce. Je demande si je dois enlever mes chaussures, elle me dit que non, que ce n'est pas la peine. J'entre, pose mon sac sur une chaise se trouvant autour d'une table rectangulaire, table où la famille mange. La cuisine est dans la même pièce, c'est une cuisine « américaine ». Il y a un ordinateur sur un bureau un peu plus loin, et un coin salon avec un canapé et une télévision dans un meuble qui se ferme. J'aperçois un petit jardin de l'autre côté. Beaucoup d'objets du monde – plutôt du Moyen-Orient – décorent la grande pièce dans laquelle nous nous trouvons. Je lui offre des chocolats en lui disant qu'ils viennent de Suisse. Elle me remercie et me confie : « On adore le chocolat ici ! ». Au cours de l'entretien avec Mme Vénadi, Ylea arrive. Elle paraît un peu désœuvrée et demande à aller sur l'internet, sa mère l'autorise pour 30 minutes, mais finalement elle y reste un peu plus (elle navigue sur Facebook et Youtube).

M. et Mme Vénadi ont 41 ans. Ils ont trois enfants, un garçon plus âgé qu'Ylea (14 ans) et un plus jeune (8 ans). M. Vénadi est diplomate, spécialiste de géopolitique du monde arabe. Mme Vénadi est professeure d'histoire-géographie en collège. La famille Vénadi fait donc partie de la frange supérieure des familles interrogées. Cependant, si l'on creuse un peu plus, il apparaît que cette famille n'est pas une famille « classique » des catégories supérieures. M. et Mme Vénadi ont tous les deux fait des études d'histoire (une maîtrise) et lui a passé les concours de l'administration. Les parents de M. Vénadi étaient policier et secrétaire de direction « mais tous les deux issus d'un milieu pas du tout favorisé ». Ils n'avaient pas fait d'études, son père n'avait pas le bac. M. Vénadi est donc en ascension sociale : « ils ont gravi les échelons ». Les parents de Mme Vénadi avaient fait des études (licence de physique pour la mère et maîtrise de mathématiques puis école de gestion pour le père). Le père a été pépiniériste puis corailleur. Les parents de la mère de Mme Vénadi étaient Pied-Noirs. L'arrière-grand-père d'Ylea avait une propriété agricole en Algérie mais ils ont dû la quitter au moment de la nationalisation des terres, il a été indemnisé et avait donc « de l'argent ». Il a ainsi pu aider leur fille – la grand-mère d'Ylea – qui était handicapée physique et dont le mari

est décédé quand Mme Vénadi était petite. Son enfance a donc été marquée par les problèmes financiers.

> Mme Vénadi : Oui enfin disons que euh... on savait qu'on avait pas d'argent quoi. (Rire) Enfin je veux dire, après si vous voulez, les enfants s'adaptent. Disons qu'au moins ça donne la motivation pour travailler. Disons qu'en fait nous, notre seule « issue » c'était le travail. On n'avait pas d'autre choix que de travailler et d'avoir un diplôme parce que euh... ben parce que ma mère ne pouvait pas nous aider... enfin c'était... On ne se posait pas la question. Alors du coup c'est sûr qu'elle nous a mis beaucoup la pression sur le travail.
>
> (Collège Renoir, Entretien, Mme Vénadi, 22/05/12)

Cette famille n'est donc pas issue d'un milieu favorisé : bien que Mme Vénadi provienne d'une famille plutôt aisée et éduquée, elle a rencontré de grosses difficultés financières et a épousé un homme provenant d'une famille populaire. C'est une famille clairement en ascension sociale.

Au collège, Ylea fait partie du groupe dominant, plus précisément du groupe leader, celui des filles. Néanmoins, sa place à l'intérieur de ce groupe est un peu instable. En témoigne cette scène observée en cours de physique-chimie :

> Fatimatou : J'étais une boloss[23], je l'assume, tout le monde est un boloss à un moment de sa vie.
>
> Ylea : Tu dis que je fais ma meuf mais je fais pas ma meuf.
>
> Fatimatou : J'ai envie de te gifler, mais vas-y gifle moi !
>
> Ylea : J'ai pas envie.
>
> Fatimatou : Tu fais ta rebelle, tu te mets à parler mal comme nous. Mais t'es pas comme ça, regarde Sophie elle reste avec nous mais elle se met pas à parler mal comme nous. Toi tu parles mal aux profs, tu nous recopies, mais t'es pas notre chien, t'es notre amie, notre meilleure amie, on te kiffe. Mais t'es pas obligée de parler mal pour faire partie de notre groupe.
>
> Ylea : Tu dis ça parce que t'es jalouse de moi.
>
> Fatimatou : Non je suis pas jalouse !
>
> Ylea : T'es jalouse que je fasse partie de votre groupe !
>
> (Colllège Renoir, carnet d'observations, cours de physique-chimie, 30/03/12)

[23] « Boloss » est un terme employé dans ce collège pour parler des élèves qui ne sont pas « dans le coup », qui « restent à l'écart des normes culturelles juvéniles ». Cf la définition de « bouffon » dans Aurélia Mardon, « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *op. cit.*

Ylea adopte une stratégie visant à se faire apprécier des autres membres du groupe leader en « les recopiant », comme le remarque Fatimatou. Elle transgresse les règles scolaires, perturbe les cours au point de se faire prendre son carnet ou mettre des heures de colle. Fatimatou lui reproche cette attitude parce que pour elle, Ylea n'est pas une rebelle au fond d'elle-même, elle fait juste semblant, pour se faire accepter par le groupe. Elle prend l'exemple de Sophie, une autre membre du groupe leader, qui n'adapte pas son comportement en fonction de celui de son groupe : elle reste sérieuse et appliquée. C'est en partie son statut de déléguée de la classe qui lui permet d'être plus sereine quant à sa place au sein du groupe.

Ylea raconte les difficultés qu'elle a eu à s'intégrer dans le groupe leader, à son arrivée au collège après 3 ans passés en Egypte. La famille Vénadi a passé trois années en tant qu'expatriés au Caire, suite à l'acceptation par M. Vénadi d'un poste à l'ambassade de France.

> Aurélie : Toi t'es contente d'être dans ce groupe ?
> Ylea : Ouais. Ben en fait c'est vrai que ici et en Egypte c'est absolument, c'est pas du tout du tout la même chose quoi. Genre là-bas… Euh ben… Fin c'est plus… On est un peu plus gamines fin on est pas genre trop dans la mode et tout comme ça, on se maquille pas du tout. Plus genre on s'amuse fin je sais pas trop comment dire fin par exemple, les filles d'Egypte qui viennent ici, elles passent pour des grosses boloss tu vois. C'est pas du tout le même truc. Donc c'est pour ça. C'est pour ça que j'arrivais pas bien à m'intégrer dans le groupe au début. Déjà parce que je m'habillais pas très bien, parce que j'avais pas beaucoup d'affaires chaudes parce que là-bas je m'habillais en short et trucs comme ça. Et… Et puis aussi ben j'ai pas du tout le même caractère, j'étais peut être un peu gamine par rapport à elles, un peu immature et tout. Donc voilà c'est pour ça qu'au début je me suis fait rejeter, mais maintenant c'est bon. Maintenant je suis comme elles quoi.
>
> (Collège Renoir, entretien, Ylea, 22/05/12)

Mme Vénadi a des échos par sa fille (et par son carnet) de son comportement en classe, et elle n'en est pas très contente.

> Mme Vénadi : Bah elle me raconte tout ce qu'elle fait donc je sens très bien qu'elle a parfois un comportement qui est très très limite et donc euh...on a parlé, elle m'a dit qu'effectivement elle s'était laissée pas mal entraînée pour pouvoir s'intégrer dans un groupe donc c'est là où je vois qu'elle est très influençable, c'est dommage, mais en même temps c'est l'école de la vie. C'est-à-dire, elle n'a que 12 ans. Fin 12 ans ½ car elle est de la fin de l'année en plus...
>
> (Collège Renoir, entretien, Mme Vénadi, 22/05/12)

Les perspectives d'Ylea à l'école, orientées avant tout vers l'intégration au groupe de pairs, ne favorisent pas sa réceptivité au projet alimentation. Néanmoins, son appartenance au groupe leader l'incite à avoir un avis positif sur ce dernier : les filles de ce groupe sont particulièrement enthousiastes vis-à-vis de ce projet, et apprécient particulièrement ma présence dans la classe. En cours d'arts plastiques, lors d'une séance du projet alimentation pendant laquelle Mme Babilo s'agace à cause du manque d'attention de certains élèves, Fatimatou me confie : « J'ai peur qu'on t'enlève à nous. Comme on est pas sérieux, qu'ils te changent de classe ». (Collège Renoir, cours d'arts plastiques, carnet d'observations, 3/05/12).

Ylea a un rapport à l'école que l'on peut qualifier de distant. Elle est en milieu de classe au 2ème trimestre avec 14,33 de moyenne générale. Elle m'explique en entretien qu'elle « déteste l'école » et qu'elle n'aime pas ses profs. Ce rapport permet de comprendre, du moins en partie, pourquoi elle a choisi le groupe dominant plutôt qu'un autre groupe d'amis. Ces deux éléments (position dans le groupe de pairs et rapport à l'école) font qu'Ylea est très dissipée en classe. Pourtant, sa mère est très préoccupée par la bonne réussite scolaire de sa fille : « Même si j'avais de l'argent j'estimerais que le meilleur que je pourrais donner à mes enfants c'est une bonne éducation et faire en sorte qu'ils aient un bon diplôme ». Ce fort investissement concernant la scolarité des enfants est lié à l'histoire de vie de Mme Vénadi, qui a été contrainte de réussir professionnellement pour s'assurer un bon revenu rapidement. Mme Vénadi considère que ses enfants doivent apprendre à être autonomes financièrement, comme elle a eu à le faire puisque sa mère n'avait pas d'argent et ne pouvait pas travailler. « Étudiants ils travailleront l'été comme moi j'ai pu faire, c'est-à-dire que c'était voyages, vêtements... fin tout ça je me le payais et je trouvais ça normal de me le payer, parce qu'à partir du moment où on devient majeur, on doit aussi s'assumer. » En leur garantissant un bon niveau d'éducation et de diplôme, Mme Vénadi veut faire de ses enfants des adultes indépendants financièrement : « Je n'ai pas l'intention d'entretenir des enfants qui ne travaillent pas ! ». Dans cette perspective, Mme Vénadi s'inquiète des fréquentations de sa fille (le groupe leader), qu'elle juge ne pas être un « bon groupe d'amis ». Ylea n'a pas de portable, néanmoins elle peut se servir de celui de sa mère pour envoyer des messages à ses amies. Ainsi, son autonomie relationnelle[24] est fortement limitée par sa mère. Elle a le droit d'aller sur Facebook mais son accès est limité par un code sur l'ordinateur, elle ne peut donc

[24] Céline Metton, « L'autonomie relationnelle. sms, "chat", messagerie instantannée », *Ethnologie française*, vol. 40, N° 2010/1, 2010.

pas accéder à internet en l'absence de ses parents. « Pour éviter que… Mais ce n'est pas que je ne lui fais pas confiance mais elle peut très bien se retrouver sur un site pas de son âge, qui la perturbe, voilà des choses comme ça mais je le lui ai expliqué déjà. »

Mme Vénadi encadre Ylea d'assez près concernant ses devoirs, et ce depuis le primaire : « il a vraiment fallu se battre pour lui faire comprendre comment on apprend une leçon ». Elle la suit plus ou moins selon les matières en fonction des notes et des appréciations des professeurs. Si Mme Vénadi considère qu'Ylea n'a pas assez travaillé et si le résultat est mauvais, la jeune fille est punie de sortie avec ses copines. Du fait de sa très bonne connaissance du système scolaire et des techniques pédagogiques adéquates (rappelons qu'elle est elle-même enseignante en collège), Mme Vénadi sait comment bien aider ses enfants.

> Aurélie : Et là vous suivez beaucoup Ylea sur ses devoirs, sur ses... ?
>
> Mme Vénadi : Euh oui. Et non ? C'est-à-dire que euh... J'essaie de ... Je contrôle quand même mais pas systématiquement parce que je veux que... euh... qu'elle se prenne en charge et qu'elle se responsabilise mais en fonction des notes que je vois arriver, en fonction des appréciations des professeurs etc, ben là je vais plus ou moins la suivre. Par exemple au 1er trimestre, elle avait 8 de moyenne en histoire-géographie, et je l'ai vu clairement elle n'apprenait pas correctement ses leçons. Alors que depuis le 2ème trimestre, je lui fais réciter ses leçons en histoire-géo.
>
> Aurélie : D'accord. Donc vous adaptez...
>
> Mme Vénadi : Oui, en fonction de ses besoins. Bon, il y a pas mal de conflits parce que parfois elle n'a pas envie de travailler, euh par exemple elle avait... Au fait Ylea, ça a marché ton contrôle de maths ?
>
> Ylea : Non pas du tout.
>
> Mme Vénadi : Bon ben donc là ça va pas du tout aller. Ça m'étonne pas parce qu'elle ne s'est pas entraînée, elle a pas fait d'exer... enfin elle a fait des exercices, oui, un petit peu hier. Mais on ne s'y prend pas la veille au soir. Dimanche on s'est beaucoup disputées à cause de ça parce qu'elle n'a pas voulu commencer à travailler son contrôle. Bon ben tant pis, elle est punie.
>
> (Collège Renoir, entretien, Mme Vénadi, 22/05/12)

La conception qu'a Mme Vénadi de l'éducation des enfants rappelle l'idéal type « *révéler*[25] » que nous avons déjà mentionné : l'important est de responsabiliser les enfants, de les rendre autonomes.

Ylea a un rapport de prise de libertés avec les normes nutritionnelles. Elle aime peu de légumes, dit ne pas s'intéresser aux messages nutritionnels : « je change de chaîne parce que j'aime pas les pubs » et demanderait des quiches à sa mère pour le repas du soir. Par contre, elle a très peur de grossir et ne boirait pas des sodas au collège tous les jours « parce que sinon je vais prendre du poids et je vais être grosse » et n'irait chez Mac Donald's qu'une seule fois dans la semaine. Ylea se pèse très souvent. Pendant le séjour au « ski », les enseignants ont trouvé qu'Ylea mangeait très peu et certains se sont demandé si elle n'était pas anorexique. En entretien, la jeune fille me livre sa peur de prendre du poids et me confie qu'elle a grossi par rapport à l'an passé et que ça l'inquiète. Néanmoins, Ylea adore le sucre et elle se débrouille pour manger des bonbons, même s'il n'y en a pas à la maison. Elle va chez l'épicier du coin en cachette. Mme Vénadi s'en est rendue compte une fois où elles passaient devant le magasin et où l'épicier a dit bonjour à Ylea « de manière très chaleureuse ». Mme Vénadi en conclut avec lucidité qu'« on peut pas tout contrôler en tant que parent ». Ylea raconte que quand elle va chez son amie Iris, elle achète « au moins 1 kg » de bonbons, non sans ressentir une certaine culpabilité, d'ailleurs elle n'est pas claire en racontant cette pratique :

> Ylea : On mange tout le temps, tout le temps on mange. Mais c'est une fois de temps en temps, fin je me dis pas faut que j'arrête parce que sinon je vais grossir parce que je sais que c'est une fois de temps en temps qu'on le fait, pas tous les jours.
>
> (Collège Renoir, entretien, Ylea, 22/05/12)

Par cette expression : « une fois de temps en temps », Ylea a besoin de se rassurer en se disant qu'elle ne fait pas des excès tous les jours, par peur de prendre du poids.

Mme Vénadi, quant à elle, entretient un rapport d'adhésion aux normes du PNNS. Elle dit faire une cuisine très méditerranéenne, comme celle de ses grands-parents, qui ont vécu en Algérie. Elle cuisine beaucoup de légumes, fait de la viande une fois par jour (le midi) et le

[25] Marie-Clémence Le Pape, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, *op.*

soir beaucoup de salades, de quiches, ou de soupes l'hiver. Elle achète des produits frais « chez le producteur », au marché, et beaucoup de produits issus de l'Agriculture Biologique. « Je veux quand même qu'ils mangent des produits sains, des produits qui ont du goût. Donc j'utilise très peu de surgelés et de boîtes. » Elle a donc un très gros budget alimentation (1000€ par mois environ). Mais « c'est un choix de vie » : plutôt que de dépenser en vêtements ou en accessoires, Mme Vénadi préfère privilégier une alimentation de qualité. Le repas du soir a toujours lieu à 19h30, la famille mange ensemble sans le père qui rentre souvent plus tard, mais Mme Vénadi ne veut pas décaler l'heure du repas parce qu'elle « lance le coucher des enfants à partir de 20h30 », activité qui n'est pas facile puisque ses enfants ont du mal à accepter d'aller dormir tôt, surtout le grand. Le repas du dimanche est un repas en famille, qu'elle prépare davantage. Plus généralement, elle « trouve que c'est important que toute la famille se retrouve autour d'une table, donc le soir on mange ensemble, c'est vrai que quand mon mari peut être là c'est mieux. Mais… Je trouve que c'est important qu'on mange ensemble, quoi qu'il en soit on mange tous ensemble. Pour discuter. Parce que c'est le temps de parole de la famille. » Mme Vénadi a une vision très socialement située du repas comme temps de partage familial[26] (cf chapitre 2). Enfant, Mme Vénadi raconte qu'elle a toujours eu une « alimentation équilibrée » : « C'est-à-dire qu'on mangeait de tout. Et on mangeait jamais de bonbons, y avait jamais de bonbons chez moi. Une alimentation… Complète, pas grasse et… pas trop lourde non plus. »

Mme Vénadi applique les messages nutritionnels à la lettre, et dévoile une quasi-obsession concernant la consommation de fruits et légumes ou de laitages.

> Mme Vénadi : Donc il faut qu'elle fasse attention à sa santé, c'est pour ça que le matin je lui dis au moins il faut que tu boives, et si possible un jus de fruits parce que comme ça t'as ton…T'as aussi un fruit pour la journée, tu dois te réhydrater, y a des choses c'est obligatoire. Y a des choses sur lesquelles on peut pas discuter. Et le reste, après c'est toi qui gères. Mais les choses obligatoires c'est obligatoire. Dans l'alimentation. Voilà. Donc j'essaye, je leur demande… Mais je veux qu'ils apprennent un peu par eux-mêmes c'est-à-dire que… En plus comme ils sont en pleine croissance, je leur demande de prendre des laitages à chaque repas. D'essayer d'atteindre cinq fruits et légumes par jour… Donc s'ils veulent pas à la fin d'un repas manger un fruit, ben qu'ils le mangent à quatre heures ou qu'ils le mangent le soir mais…
>
> (Collège Renoir, entretien, Mme Vénadi, 22/05/12)

[26] Cf Allison James, Penny Curtis et Katie Ellis, « Negotiating Family; Negotiating Food: Children as Family Participants? », *op. cit.*

Pour le repas, il lui est difficile de faire un plat qui plaise à ses trois enfants à la fois, et qui soit équilibré. S'il y a un reste dans le réfrigérateur, elle le donne à ceux qui n'apprécient pas le plat. « On peut pas manger toujours forcément des légumes, etc, je veux absolument que le soir ils aient leur dose de fruits et légumes en fait. Voilà. Pour la journée. Donc je vais lui demander de manger un petit peu, juste un petit peu. Pour qu'elle ait sa petite dose de légumes de la journée quoi. »

Mme Vénadi cherche à faire de sa fille une *homo medicus,* soucieuse de sa santé : « Parce que de toute façon, je peux pas, fin je veux vraiment les responsabiliser là-dessus. Je veux qu'ils comprennent par eux-mêmes que ça va contre leur santé. Donc des bonbons, oui, c'est-à-dire que comme je disais tout à l'heure, du coca ils peuvent en boire mais lorsqu'on a des invités. » Son objectif est que sa fille apprenne pas elle-même, qu'elle se responsabilise. Cette stratégie éducative correspond à l'idéal type « *révéler*[27] » défini par Le Pape.

La relation qu'entretiennent Ylea et sa mère est mitigée. Ylea parle facilement à sa mère, Mme Vénadi est donc au courant des « histoires » qu'il y a avec ses copines (les autres membres du groupe dominant) et des comportements « très limites » qu'Ylea peut avoir en classe (elle a eu des mots). Mme Vénadi est d'ailleurs allée voir sa professeure principale. Bien que mère et fille soient très proches et qu'Ylea se confie beaucoup à sa mère, leur relation est assez conflictuelle. La source du conflit est principalement le collège : à la fois le groupe d'appartenance amicale d'Ylea et son absence de travail scolaire. Nous avons vu que Mme Vénadi limite les contacts d'Ylea avec ses amies hors de l'école (elle n'a pas de téléphone portable, elle a un accès limité à internet). Elle n'autorise Ylea à dormir chez ses amies que le week-end, la semaine, c'est limité : le lendemain il y a école donc la jeune fille n'a pas le droit de dormir chez une amie. Mme Vénadi interdit à sa fille de porter certains types d'habits ou de chaussures, qu'elle juge « indécents » pour son âge. Elle est effarée de voir l'importance qu'accordent les adolescents à leur apparence physique. Ces interdictions, empêchant Ylea de se faire accepter par ses copines autant qu'elle le souhaiterait, sont sources de conflit entre la mère et la fille. Ylea voit sa mère comme « la maman méchante qui dit toujours non », notamment pour l'achat d'accessoires ou de vêtements que ses copines lui reprochent de ne pas avoir. Les perspectives de la fille et de la mère divergent en ce qui concerne le collège : l'une le voit comme un lieu de sociabilité, l'autre comme un tremplin

[27] Marie-Clémence Le Pape, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, *op.*

pour la réussite sociale. Ce conflit mère-fille se répercute sur l'alimentation, comme pour Mayeul (cf chapitre 7). Ylea essaie de contourner les interdits parentaux, notamment concernant la consommation de bonbons et refuse assez souvent de manger ce qui est servi à table. Cela a l'air de moins contrarier Mme Vénadi que Mme Auger (la mère de Mayeul, cf chapitre 8).

> Mme Vénadi : Quand elle est de bonne humeur elle mange bien, quand elle est pas de bonne humeur elle mange pas très bien. Elle est un petit peu difficile mais franchement ça va. Parce que fin… J'ai pu, parfois je reçois d'autres enfants qui mangent absolument rien en dehors des pâtes lustucru, elle elle mange quand même relativement de tout mais… Voilà elle va pas mal râler pour pas mal de plats mais c'est pas une enfant quand même très difficile, par rapport à d'autres enfants.
>
> (Collège Renoir, entretien, Mme Vénadi, 22/05/12)

Quand Ylea parle de l'école avec sa mère, elle aborde davantage le « relationnel » que les cours en eux-mêmes. C'est la même chose pour le projet alimentation. Ylea en a souvent parlé à sa mère mais davantage pour lui parler de la présence d'une enquêtrice que pour lui décrire dans le détail le contenu d'une séance. Elle a dont bien joué le jeu de la messagère, mais pas sur le même plan que Julie Copelle ou Loïc Dupré qui ont cherché à véhiculer des informations nutritionnelles dans leur famille.

> Aurélie : Est-ce qu'elle vous a parlé du projet alimentation ?
> Mme Vénadi : Oui !
> Aurélie : Depuis le début de l'année, depuis la première fois ?
> Mme Vénadi : Oui !
> Aurélie : Qu'est-ce qu'elle vous a dit vous vous souvenez ?
> Mme Vénadi : Alors qu'est-ce qu'elle m'a dit… Alors… Elle va pas être contente parce qu'elle en a beaucoup parlé, elle va dire « Ah ben maman elle a pas beaucoup retenu ». Non non elle m'en a vraiment parlé régulièrement. Non mais elle m'a dit, elle m'a expliqué que vous participiez, vous les observiez en fait, vous étiez dans les cours. Vous assistez à tous les cours ?
> Aurélie : Oui, fin j'y vais pas tout le temps.
> Mme Vénadi : Et en fait, que vous étiez, que vous assistiez au cours. Et que régulièrement, fin j'ai entendu parler de questionnaire, que vous leur avez soumis. Bon après y a eu ce travail, elle m'a fait signer récemment, ce travail qui est fait pour un repas de cantine. Donc

moi j'ai compris en fait que oui, qu'il y avait une étudiante qui travaillait avec eux, qui les observait, et qui travaillait sur l'alimentation, qui leur posait des questions et voilà.

Aurélie : D'accord ok.

Mme Vénadi : Mais elle m'a certainement dit plus de choses que ça, mais j'ai pas une très bonne mémoire, et que j'ai 3500 trucs à gérer.

Aurélie : Oui oui non mais…

Mme Vénadi : Non mais ça m'intéresse vraiment ce qu'elle… En plus je trouve que c'est très intéressant de faire ça et que… Ça rejoint aussi ce que je fais avec mes élèves hein, puisque nous en éducation civique on leur parle de l'hygiène de vie donc de toute façon je trouve ça très bien. Mais… En tout cas, je pense que c'est quelque chose qui la… Enfin c'est un travail qui… Qui l'intéresse, le travail que vous faites l'intéresse. Elle se sent concernée. Voilà. Mais je peux pas tellement vous en dire plus.

[…]

Aurélie : Mais globalement elle vous raconte ce qu'elle fait en cours… Généralement ?

Mme Vénadi : Oui… Enfin non. Elle me raconte plutôt le relationnel dans le cours. Pas vraiment ses cours, parce que ça ne l'intéresse…

Aurélie : Mais les cours du projet alimentation elle vous en a parlé ?

Mme Vénadi : Pas énormément.

Aurélie : Par exemple en maths, vous parliez d'un questionnaire, ils avaient fait des diagrammes circulaires, elle vous les a pas montré ?

Mme Vénadi : Non. Mais le problème je pense c'est à partir du moment où ça rentre vraiment dans le cadre cours, elle fait un rejet un peu systématique.

(Collège Renoir, entretien, Mme Vénadi, 22/05/12)

Ylea s'est intéressée au projet, comme le dit sa mère, moins pour son contenu que pour la nouveauté qu'il introduit dans le curriculum réel de l'année scolaire, notamment du fait de ma présence, assez insolite. C'est aussi l'image du projet au sein de son groupe de pairs d'appartenance et ma relation avec ce groupe – et avec elle – qui permet de comprendre l'intérêt qu'elle y a porté. Néanmoins, son opposition à l'école fait qu'elle ne s'est pas intéressée au contenu et qu'elle ne l'a pas retenu : « je me souviens plus trop en fait ». La relation conflictuelle avec sa mère ne l'a pas empêchée de lui parler du projet, puisqu'elles discutent beaucoup ensemble. Ylea est messagère neutre : elle ne fait que parler du projet en tant que projet exceptionnel, elle ne cherche pas à « éduquer » ses parents. Les promoteurs du projet n'atteignent donc encore pas ici leurs objectifs, d'autant plus que les parents sont déjà convaincus par les normes du PNNS.

4.2 Des discussions mère-fille fréquentes et un intérêt pour le projet lié à une inquiétude par rapport à son poids

Les trois cas regroupés ici présentent des configurations de jeunes filles, très proches de leur mère et lui racontant dans le détail leur journée à l'école, notamment concernant leurs relations avec leurs pairs. Par exemple, Mélanie raconte à sa mère « ses problèmes avec ses copines, ses chamaillages tous les jours » (Collège Renoir, entretien, Mme Coupranoux, 11/04/12). Maëlle déclare : « Je lui raconte tout de toute façon donc… Elle sait quasiment tout » (Collège Renoir, entretien, Maëlle, 25/06/12). Mère et fille entretiennent donc une relation très proche (parfois même « exclusive », aux dires de Mme Coupranoux) qui peut néanmoins être un peu conflictuelle, par exemple à cause de résultats scolaires pas toujours satisfaisants. Ainsi, les trois jeunes filles ont eu l'occasion de parler à leur mère du projet alimentation. La relation qu'entretiennent ces préadolescentes avec leur père paraît beaucoup plus distante : les parents de Maëlle et Mélanie sont séparés, et même si les jeunes filles voient leur père régulièrement, elles se confient beaucoup moins à eux. J'ai eu l'occasion de rencontrer le père de Maëlle : il n'avait pratiquement pas entendu parler du projet alimentation : « elle en a parlé rapidement une fois ». Les parents d'Ylea ne sont pas séparés mais M. Vénadi travaille beaucoup est rentre tard le soir donc il est « beaucoup moins » disponible pour Ylea que sa mère : « je le vois pas énormément quoi ». Il s'agit donc de dyades mère-fille assez exclusives.

L'autre trait interprétatif commun à ces trois configurations est le rapport de ces trois jeunes filles à leur poids. Elles sont toutes les trois assez soucieuses de leur ligne, alors qu'elles n'ont aucun problème de poids : ce sont les élèves les plus fines de la classe. J'ai remarqué à la cantine que Maëlle finissait rarement ses assiettes, comme Mélanie. Ylea a été repérée au séjour ski par les enseignants : « elle ne mangeait rien » (Carnet d'observations, M. Labi, cours d'EPS, 3/02/12). Maëlle tient à montrer en entretien qu'elle ne se soucie aucunement de son poids mais se trahit avec cette phrase : « du moment que je garde la ligne, ça va ». Ylea avoue se peser régulièrement : elle a pris du poids par rapport à l'an dernier et sa mère cherche à la rassurer en lui disant qu'elle a grandi. Mélanie est peut-être la plus proche de l'anorexie : sa mère s'en inquiète (cf portrait en infra). Cette attention portée à leur corps pousse ces trois élèves à s'intéresser au projet alimentation, même si celui-ci est pris en

charge par les enseignants et qu'elles détestent l'école : « j'ai horreur des cours, j'ai horreur d'apprendre, j'ai horreur des contrôles. Je déteste ça » (Collège Renoir, entretien, Maëlle, 25/06/12). Elles disent donc toutes les trois en entretien avec apprécié le projet alimentation. L'une d'entre elles le met même en application quotidiennement : Mélanie. Cette préadolescente est celle qui s'est le plus intéressée au contenu : c'est elle qui est la plus en adhésion avec les normes du PNNS. Maëlle et Ylea, de leur côté, prennent des libertés par rapport à ces normes dans leurs pratiques (Ylea mange très souvent des bonbons à l'école et Maëlle déteste la plupart des légumes), alors que leurs parents les respectent à la lettre. La proximité avec l'école n'est ici plus un élément requis pour que les élèves soient réceptives au projet.

Le projet a donc été véhiculé dans la famille par les trois préadolescentes regroupées ici, parce qu'elles y sont réceptives du fait de l'attention qu'elles portent à leur poids, et parce qu'elles discutent énormément de l'école avec leurs mères. Pour Ylea, il s'est davantage agi de parler à sa mère de la présence inhabituelle d'une enquêtrice qui « jouait à l'élève » (cf chapitre 3). Elle avait d'ailleurs été particulièrement interloquée lorsque je me suis fait reprendre par Mme Babilo en cours d'arts plastiques parce que je discutais avec un élève : « Aurélie t'es comme nous ! ». Bien que ces préadolescentes soient distantes de l'institution scolaire, elles véhiculent le projet alimentation dans leur famille parce que ce projet est différent des enseignements ordinaires, à la fois dans sa forme – plus ludique – et dans son contenu – qui aborde des savoirs pratiques, qui peuvent être utilisés dans la vie courante. Le projet alimentation, en tant que projet d'éducation à la santé à l'école « *s'inscrit davantage dans une forme non scolaire de savoir*[28] ». Les messages du projet peuvent être considérés pour ces trois préadolescentes comme contre-productifs puisque ces jeunes filles sont déjà très soucieuses de leur alimentation alors qu'elles n'ont aucun problème de poids.

L'analyse minutieuse des différentes configurations conduisant les préadolescents à adopter une attitude de messager du projet alimentation dans leur famille a permis de comprendre quels traits du cadre interprétatif sont particulièrement décisifs dans ce choix.

[28] Dominique Berger et Sandie Bernard, « Quelle(s) formation(s) en éducation à la santé? ». Berger Dominique and Simar Carine (eds), *Education à la santé dans et hors l'Ecole, Actes du 3e colloque national*, Paris, Recherches et formations, 2010, p. 416.

Dans les cas d'élèves distantes des normes nutritionnelles, c'est leur proximité à l'institution scolaire et leur position au sein du groupe de pairs qui les rendent réceptives au projet. Dans des cas où les élèves sont distantes de l'institution scolaire, c'est leur rapport à l'alimentation et à leur corps qui les pousse à s'intéresser au projet. Dans tous les cas rencontrés, le message est largement diffusé dans la famille grâce à de bonnes relations parents-préadolescent. Même si ces relations peuvent être parfois conflictuelles (et donc catégorisées en relation « mitigée »), nous observons plusieurs configurations dans lesquelles une dyade mère-fille assez fusionnelle est à l'origine de nombreuses discussions à propos de l'école. C'est cette relation privilégiée entre un parent et le préadolescent qui facilite la diffusion du projet au sein de la famille.

L'analyse des configurations dans lesquelles les préadolescents mettent en pratique les messages appris pendant les séances du projet alimentation permet de montrer l'effet du rapport à son corps – et notamment à son poids – sur l'assimilation du projet et sa mise en pratique. Le rapport au projet se comprend donc dans un moment particulier du cycle de vie des préadolescents, moment où leur apparence physique prend une importance capitale dans les interactions avec leurs pairs. Les élèves en surpoids sont souvent stigmatisés par les autres, notamment par les membres du groupe dominant. Cette provocation de Moussa en témoigne : « Moussa : Jérôme t'as mangé ta mère c'est pour ça que t'es si gros » (Collège Malraux, carnet d'observations, cours d'EPS, 4/02/11). Le rapport au projet alimentation est donc « *temporel*[29] », il est lié à un moment bien précis de la vie des individus. C'est la séance sur les étiquettes alimentaires qui a le plus marqué ces élèves soucieux de leur alimentation : en apportant des informations concrètes facilement réutilisables au quotidien, elle a permis à ces élèves de modifier leurs comportements alimentaire et même de modifier ceux de leurs parents. En effet, les préadolescents sont constamment en présence d'emballages de produits alimentaires, que ce soit au petit déjeuner avec le paquet de céréales ou au goûter avec le paquet de biscuits, ou bien pendant les courses. Ainsi, cette séance est celle qui peut le plus facilement être mise en application puisqu'elle intervient directement sur le quotidien. Les autres séances (cf chapitre 4) visaient davantage à mieux se connaître en tant que mangeur (questionnaire « quel mangeur je suis », analyse sensorielle), à découvrir la chaîne agroalimentaire (visite d'un site agroalimentaire) ou à découvrir la cuisine centrale (menu idéal). La séance sur l'équilibre alimentaire en SVT apportait elle aussi des informations

[29] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*

concrètes comme la pyramide alimentaire par exemple, elle a d'ailleurs été citée en entretien, mais la mise en pratique est tout de même moins directe que la lecture des étiquettes.

À l'inverse des non-messagers, les préadolescents messagers sont presque tous des filles, sauf un (Loïc), et sont majoritairement issus de familles appartenant aux classes moyennes et supérieures. Ce résultat permet encore une fois de montrer que le rapport au corps et à l'alimentation des adolescents est fortement genré[30], néanmoins, certains garçons sont soucieux de leur alimentation, notamment ceux qui sont en surpoids, même léger. C'est le cas de Loïc ou de Yacine (cf chapitre 7). Trouver plus de messagers parmi les membres des classes moyennes et supérieures est lié à plusieurs traits communs à un grand nombre de ces familles : un rapport de proximité à l'institution scolaire[31], une relation parent-enfant davantage basée sur la communication[32] qu'en milieu populaire, un rapport d'adhésion aux normes nutritionnelles[33]. Ces familles se comportent déjà pour la plupart en *homo medicus*. Le fait que les préadolescents endossent le rôle de messager du projet et jouent eux-aussi aux *homo medicus* est donc assez logique et peu « utile » pour les promoteurs de l'action. Ce sont les familles déjà sensibilisées aux normes nutritionnelles qui sont les mieux informées. Il y a tout de même deux exceptions : Julie Copelle et Vanessa Nguyen, qui montrent que le projet peut presque arriver à ses fins dans certaines configurations singulières, mais pas totalement puisqu'il n'y a pas de mise en pratique des messages.

[30] Dorothée Guilhem et Meryem Sellami, « Embellir son corps en mangeant. Représentations et pratiques alimentaires des adolescentes », *op. cit.*
[31] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*
[32] Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, *op. cit*, Marie-Clémence Le Pape, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, *op.*
[33] Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*

* * *

Au terme de ces trois chapitres, nous arrivons à une compréhension plus fine des attitudes adoptées par les préadolescents. L'étude dans le détail de différentes configurations singulières à partir des traits définis dans le cadre interprétatif nous a permis de comprendre la complexité des processus en jeu dans l'adoption de telle ou telle attitude. Le regard interactionniste que nous portons sur l'expérience préadolescente aussi bien au collège que chez eux apporte des éléments interprétatifs originaux dans l'étude de la réception et de la diffusion par les élèves d'un projet d'éducation alimentaire. Les résultats exposés dans ces trois chapitres montrent l'importance cruciale du groupe de pairs dans la réceptivité des préadolescents au projet et donc dans sa diffusion dans les familles. Appartenir à un groupe de pairs qui ne s'intéresse pas au projet, qui le tourne en dérision ou qui en a une image négative est un facteur important dans la non réceptivité au projet. Au contraire, avoir une position au sein du groupe de pairs qui fait que ses perspectives sont orientées vers la réussite scolaire – et donc la réceptivité au discours scolaire – ou appartenir à un groupe ayant une bonne image du projet ou encore s'entendant bien avec l'enquêtrice sont autant de facteurs favorisant la réceptivité au projet. Le deuxième trait du cadre interprétatif qui apparaît particulièrement important à prendre en compte pour comprendre les processus d'adoption de telle ou telle attitude vis-à-vis de la diffusion du projet est la relation parent-préadolescent. Le projet ne peut en effet être diffusé des préadolescents vers les parents que si le canal de diffusion est « ouvert », c'est-à-dire si parents et préadolescent ont l'habitude de discuter de ce qu'il se passe à l'école. Nous avons pu caractériser « l'état » du canal de diffusion grâce à l'analyse approfondie des relations intrafamiliales permise par les récits de vie des parents et par la comparaison des discours des préadolescents et de leurs parents.

Être messager du projet alimentation dans sa famille suppose donc qu'un certain nombre d'éléments favorables soient réunis et que ces éléments prennent le dessus par rapport à ceux qui seraient défavorables à l'adoption d'une telle attitude. Être habitué à discuter régulièrement de sa journée de cours avec ses parents est une condition nécessaire à l'adoption d'une attitude de messager. Une distance avec l'institution scolaire ou avec les normes nutritionnelles peuvent ne pas constituer des obstacles majeurs à la réceptivité au projet : si la préadolescente – parce qu'il s'agit uniquement de filles – est très attentive à son alimentation parce qu'elle est soucieuse de son poids, elle peut s'intéresser au projet et en parler chez elle. Le rapport au corps apparaît comme l'élément déterminant dans la mise en pratique des séances du projet alimentation : les élèves qui modifient leurs pratiques en

fonction des connaissances acquises pendant le projet sont très soucieux de leur alimentation, soit parce qu'ils sont en surpoids, soit pour d'autres raisons liées à leur histoire personnelle.

CONCLUSION GENERALE

Cette thèse souhaite apporter un nouvel éclairage sur la question de la mise en œuvre et de la réception d'une action d'éducation à la santé, en prenant le point de vue des cibles de l'action – les préadolescents. Nous avons voulu comprendre le sens qu'ils peuvent donner à un projet d'éducation alimentaire ayant lieu dans leur classe. Par des observations – très souvent participantes – de cette « *collectivité soudée*[1] » que représente le groupe-classe, à la fois dans la salle de classe et dans les autres espaces du collège (cantine, cour de récréation, salle des professeurs), nous avons cherché à comprendre ce qui se joue pour des préadolescents dans un tel contexte. Loin d'évaluer la portée d'un projet d'éducation alimentaire sous l'angle d'un stimulus-réponse mécanique, nous avons considéré les processus en jeu dans la réappropriation par les préadolescents de ce projet. C'est avec un regard interactionniste que nous avons pu appréhender les comportements des élèves en termes de perspectives, de définition de la situation et de stratégies mises en place pour faire face à cette (ou ces) situation(s).

Le « projet alimentation » est un projet d'éducation alimentaire qui vise à rendre les adolescents acteurs de leurs choix en matière d'alimentation. Nous avons vu dans quelle mesure cette façon de concevoir le rôle de l'éducation à la santé à l'école découle d'une longue histoire prenant ses sources dans l'hygiénisme du XIXe siècle. L'objectif des promoteurs du projet étudié est de faire des adolescents de véritables *homo medicus*[2], individus capables de faire les meilleurs choix pour conserver leur capital-santé. Nous avons cherché dans cette thèse à saisir la façon dont les préadolescents s'approprient cette figure de l'*homo medicus* omniprésente dans les médias et à l'école. Dans l'optique de réduire les inégalités sociales de santé en matière de nutrition, qui ne se trouvent pas réduites par les actions nationales du Programme National Nutrition Santé telles que les messages nutritionnels « Pour votre santé, mangez au moins cinq fruits et légumes par jour », les promoteurs de ce programme cherchent à privilégier des actions locales. De plus, en ayant pour cibles des enfants, les pouvoirs publics espèrent, dans une visée préventive, modifier

[1] Murray Wax L., « La socialisation des Sioux Oglala à l'école américaine », *Education et Sociétés*, vol. 2, 2002, p. 90.
[2] Concept défini notamment par Peretti-Watel dans Patrick Peretti-Watel et Jean-Paul Moatti, *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*, *op. cit.*

durablement leurs comportements et atteindre leurs familles. Ainsi, l'action que nous avons étudiée s'inscrit dans cette intention des politiques de santé publique de toucher des publics jeunes, par des actions locales.

Plutôt que de réaliser une enquête quantitative sur l'ensemble des collèges mettant en place l'action EduConso étudiée, nous avons choisi de n'enquêter que dans deux collèges, plus précisément dans deux classes de cinquième. En adoptant une méthode ethnographique combinant observations au collège (dans la classe, dans la cour, à la cantine) et entretiens dans les familles (avec les parents et les préadolescents), nous avons pu appréhender une bonne partie des différentes dimensions du quotidien des préadolescents et la place de l'alimentation dans ce quotidien. Les données obtenues ont pu être articulées pour obtenir une compréhension fine des attitudes adoptées par chaque préadolescent vis-à-vis du projet. Nous n'avons pu accéder à ce degré de précision dans l'analyse que par une observation de longue durée, délicate à mener puisqu'il fallait se faire accepter à la fois des élèves et des adultes. Le choix des deux collèges est motivé par notre volonté de comparer deux populations différentes du point de vue de leurs caractéristiques socioculturelles, en faisant l'hypothèse que nos résultats seraient très différents d'un collège à l'autre. Le premier collège enquêté est un collège classé zone sensible-prévention violence, il s'agit du collège Malraux, et le second est un collège accueillant une population assez mixte socialement : le collège Renoir.

Est-ce qu'une telle action locale permet de réduire les inégalités sociales de santé, ainsi que l'espèrent ses promoteurs ? Pour répondre à cette question – entre autres –, nous nous sommes intéressée dans cette thèse aux modalités de réception et de retraduction de cette action par les préadolescents, en prenant leur point de vue. Ces préadolescents ont été pris au sérieux, considérés comme des acteurs à part-entière[3] et nous avons cherché à comprendre leurs logiques propres. Nous avons choisi de les suivre dans les différentes instances de socialisation dans lesquelles ils évoluent au quotidien : l'école, la famille mais aussi le groupe de pairs. L'objectif de cette ethnographie multi-contextuelle était de comprendre la façon dont les préadolescents définissent chaque situation dans laquelle ils se trouvent et quelles sont leurs perspectives propres à chaque contexte.

Nous avons adopté un regard interactionniste qui a permis de voir la classe comme « *un théâtre au sein duquel les élèves sont en même temps public et acteurs. Leurs actions et la*

[3] Cf Régine Sirota, *Eléments pour une sociologie de l'enfance, op. cit.*

manière dont ils les exécutent sont lourdes de sens[4] ». Grâce aux apports théoriques des ethnographes de l'école[5], nous avons pu appréhender les élèves dans leur classe comme des acteurs en interaction entre eux et avec les adultes qui les entourent, notre objectif étant de comprendre le sens donné par ces acteurs à leurs interactions. Nos observations montrent à quel point la position au sein du groupe-classe est un élément clé pour comprendre les interactions entre pairs. Le groupe-classe apparaît comme un ensemble fortement hiérarchisé, empreint d'enjeux de domination et de pouvoir, et formé en petits groupes, ou « cliques », plus ou moins soudées. Wax l'avait déjà observé chez les jeunes Sioux Oglala : « *le développement de ces petits clans au sein de l'institution scolaire représente un exemple d'un phénomène social général*[6] ». De la position au sein du groupe-classe découlent des perspectives différentes : si l'élève se trouve en haut de l'échelle de popularité, il cherchera à gagner encore davantage en prestige ; alors que s'il s'agit d'un élève en marge, il sera beaucoup moins actif dans une quête de popularité. Notre terrain montre que l'alimentation peut se trouver au cœur de ces interactions entre pairs. Les élèves instrumentalisent les discours ou les aliments pour faire face aux situations qu'ils rencontrent en classe ou plus largement au collège, dans les espaces interstitiels que constituent la cantine ou la cour de récréation : ces discours ou aliments leur permettent de renforcer des liens amicaux, de gagner en prestige, ou bien d'assoir leur domination. Tout projet d'éducation alimentaire n'arrive donc pas sur un terrain neutre : il est réapproprié par les préadolescents en fonction de leurs perspectives, comme le sont déjà les aliments (bonbons, sucettes) ou les discours pro-fast-foods par exemple. Le projet alimentation ne se déroule pas de la même manière dans les deux collèges. À Malraux, une infirmière le coordonne et il est calqué sur l'action originelle, alors qu'à Renoir, l'enquêtrice en est responsable et laisse les enseignants s'en emparer comme ils le souhaitent : le projet prend alors une toute autre orientation. Les séances de ce projet, mises en place par les enseignants des classes étudiées, ne se déroulent pas de la même manière, à la fois selon la représentation qu'ont les enseignants des pratiques alimentaires des élèves, leur réputation auprès des élèves et leur capacité à maintenir l'ordre scolaire. Le contexte, qui est donc variable, dans lequel se déroulent les séances est lui aussi déterminant dans la façon dont les élèves perçoivent les différentes séances du projet et dans le sens qu'elles prennent pour eux.

[4] Murray Wax L., « La socialisation des Sioux Oglala à l'école américaine », *op. cit.*, p. 92.
[5] Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, *op. cit.*
[6] Murray Wax L., « La socialisation des Sioux Oglala à l'école américaine », *op. cit.*, p. 90.

Nos enquêtés sont de jeunes adolescents, que nous avons qualifiés de préadolescents. Le choix de ce terme vient souligner le fait que les jeunes enquêtés sont dans une période, aux frontières floues, entre l'enfance et l'adolescence. Cette période de la vie recèle des enjeux particuliers, liés au besoin pour ces jeunes de construire leur identité[7] et de se positionner par rapport aux personnes qui les entourent : parents, enseignants, pairs,… À cet âge, la culture des pairs est très puissante et représente une pression normative particulièrement forte, que ce soit en termes de style de vie, d'habillement[8], de goûts musicaux[9] ou de préférences alimentaires[10]. Dans certains contextes, et selon leur position au sein du groupe de pairs, les élèves se doivent de montrer leur adhésion à un certain nombre d'objets ou de marques, comme Mac Donald's ou les kebabs pour ce qui concerne l'alimentation. La culture de la consommation peut permettre aux jeunes de renforcer les liens dans un groupe de pairs en possédant ou en parlant des mêmes marques : « *they sometimes use consumer culture more for joining a peer or a group rather than distinguishing themselves from others*[11] ». Dans d'autres contextes, quand les préadolescents cherchent à se faire apprécier des adultes du collège, ils peuvent adopter un tout autre discours, affichant une docilité envers les normes nutritionnelles. Dans les classes enquêtées, le projet alimentation peut être perçu négativement par une partie des élèves (notamment à Malraux) et positivement par d'autres. L'avis du groupe dominant sur le projet influence tout de même l'ensemble des élèves, surtout ceux qui cherchent à gagner en prestige. À Malraux, il semble que l'image du projet parmi le groupe dominant soit beaucoup plus négative qu'à Renoir. Néanmoins, il apparaît que dans les deux collèges, le genre joue un rôle particulier dans la perception du projet par les préadolescents, d'autant plus à Malraux.

Un autre point important à soulever est l'importance du genre des préadolescents dans leur rapport au projet alimentation. Les résultats montrent que les élèves qui adoptent une attitude de messagers sont tous des filles sauf un, à l'inverse, ceux qui adoptent une attitude de non-messagers sont tous des garçons sauf une. Plusieurs explications peuvent être avancées. Tout d'abord, le rapport au corps des jeunes filles et des jeunes hommes est

[7] François De Singly, *Les adonaissants*, *op. cit.*
[8] Aurélia Mardon, « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *op. cit.*
[9] Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, *op. cit.*
[10] Nicoletta Diasio et Véronique Pardo, « Déconstruire la "culture adolescente" », *op. cit.*
[11] « *ils utilisent parfois la culture de consommation davantage pour se rapprocher d'un pair ou d'un groupe plutôt que pour se distinguer des autres* »
Allison J. Pugh, « Distinction, boundaries or bridges?: Children, inequality and the uses of consumer culture », *op. cit.*, p. 14.

différent[12], notamment sous l'influence des médias et des pairs. Les filles ont donc plus tendance que les garçons à s'intéresser à un projet leur apportant des informations pour maîtriser leur poids. Néanmoins, nos résultats montrent que certains garçons sont autant soucieux que les filles de leur alimentation, mais il s'agit majoritairement de garçons en surpoids ; alors que chez les filles, plusieurs d'entre elles n'ayant aucun problème de poids sont particulièrement attentives à leur alimentation. Un autre élément est lié au contexte de la classe et au poids du groupe de pairs : les garçons doivent s'afficher comme suffisamment virils, et compte tenu des stéréotypes les définissant comme mangeurs de steak-frites, il leur est plus difficile de montrer leur intérêt pour un projet valorisant les fruits et légumes. Cela rejoint ce qu'a montré Pasquier à propos des séries télévisuelles ou des jeux vidéo et de la nécessité pour les jeunes de préserver leur identité de sexe : « *tout se passe au contraire comme si les garçons avaient besoin de conforter leurs identités de sexe dans des groupes non mixtes qui exaltent l'esprit de compétition et les valeurs de virilité*[13] ». De la même manière que cela fait plus viril de dire détester une série de fiction sentimentale, cela fait plus viril de dénigrer un projet visant l'équilibre alimentaire et l'attention portée à son corps et de valoriser les aliments de type fast-food. L'affichage de certains goûts alimentaires est donc un autre moyen employé par les garçons pour se distinguer des filles, comme le sont les goûts musicaux ou plus largement les goûts culturels[14]. Ainsi, nos observations montrent que dans les deux collèges, ce sont davantage les garçons qui se montrent en opposition avec le projet, ou qui le tournent en dérision. Néanmoins, ce rejet du projet alimentation par les garçons est beaucoup plus fort à Malraux qu'à Renoir. Cette différence, liée sans doute à la différence d'origine sociale des élèves, tient au fait qu'en milieu populaire, la culture de la virilité est bien plus prégnante que dans les autres milieux. Depoilly montre que dans les lycées professionnels, « *l'école est un lieu de compétition où se défend l'honneur viril*[15] ». La pression normative du groupe de pairs est plus forte à Malraux qu'à Renoir : la « culture adolescente » y est plus puissante et impose davantage une unique façon de se comporter aux préadolescents.

[12] Dorothée Guilhem et Meryem Sellami, « Embellir son corps en mangeant. Représentations et pratiques alimentaires des adolescentes », *op. cit.*

[13] Dominique Pasquier, « Culture sentimentale et jeux vidéo: le renforcement des identités de sexe », *Ethnologie française*, vol. 40, 2010, p. 98.

[14] Sylvie Octobre, « Du féminin au masculin. Genre et trajectoires culturelles », *Réseaux*, N° 168-169, 2011a.

[15] Séverine Depoilly, « Genre, parcours scolaires et rapports aux savoirs en lycée professionnel », *Le français aujourd'hui*, N° 163, 2008.

Ce qui nous conduit à un autre aspect important dans cette thèse : la différenciation sociale des acteurs. En nous appuyant sur les travaux de Lahire[16], nous avons cherché à voir dans les préadolescents observés des acteurs pluriels, qui agissent de façon différente selon les situations. Les entretiens menés avec les jeunes et leurs parents ont permis d'articuler les observations en classe aux trajectoires sociales des élèves et de leur famille. Il nous est apparu, et cela a déjà été montré, que les pratiques alimentaires des parents et des jeunes ainsi que leur rapport aux normes alimentaires en vigueur (celles du PNNS) sont très différenciées socialement[17]. D'autre part, parmi les non-messagers se trouvent une majorité d'élèves issus des milieux populaires alors que parmi les messagers on retrouve principalement des élèves issus des classes moyennes et supérieures. Ce résultat montre à quel point un projet qui vise en priorité des familles défavorisées – celles qui en ont le plus besoin – atteint difficilement sa cible. L'étude fine de différents cas montre que plusieurs éléments permettent de comprendre cette différenciation sociale du rôle de messager. Tout d'abord, si l'on s'appuie sur plusieurs travaux sociologiques, c'est à la fois le rapport à l'institution scolaire[18] et les relations parent-préadolescent[19] qui permettent de comprendre pourquoi le message passe mieux en milieu aisé. Un élément plus nouveau et qui provient de l'articulation entre l'étude interactionniste de la classe et la prise en compte de la différenciation sociale des élèves est l'importance de l'image du projet au sein du groupe de pairs. En comparant deux collèges différents du point de vue de la population accueillie, en termes d'origine ethnique ou socioéconomique, nous avons pu mettre au jour des manières très différentes de s'approprier le projet alimentation. Comme nous l'avons déjà dit, à Malraux, l'image du projet est globalement plus négative qu'à Renoir et conduit d'autant plus les élèves, notamment les garçons, à ne pas s'y intéresser. C'est une façon, comme le montre Bourdieu, de se protéger contre la vision dominante – et légitime – du corps et de ses usages, qui imposerait aux individus de devenir des *homo medicus* : « *c'est sans doute un des derniers refuges de l'autonomie des classes dominées, de leur capacité de produire elles-mêmes leur propre représentation de l'homme accompli, que menace l'imposition de la nouvelle définition du corps et des usages du corps*[20] ». Dans l'autre collège, cette vision du corps, qui est déjà celle de la plupart des familles des élèves,

[16] Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, *op. cit.*
[17] Cf Faustine Régnier et Ana Masullo, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *op. cit.*
[18] François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*
[19] Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, *op. cit.*
[20] Pierre Bourdieu, « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 14, 1977, p. 53.

est acceptée et même plébiscitée par l'ensemble des élèves : ils se montrent très favorables au projet. Le groupe dominant dans cette classe est socialement très différent de celui de la classe de Malraux et réagit donc différemment au projet alimentation. Rejeter le projet alimentation, pour les élèves de Malraux, est une façon de s'opposer à la culture légitime véhiculée par l'école, qui est celle des adultes (du collège notamment) et qui privilégie la dimension nutritionnelle de l'alimentation. Les normes du groupe de pairs prennent le dessus sur celles d'un projet associé à l'institution scolaire et aux enseignants. Ainsi, une action de santé publique visant à faire des jeunes des *homo medicus* peut se heurter, en milieu populaire, à des formes de résistance à cette imposition de normes dominantes.

En étudiant la réception du projet par les préadolescents sous l'angle du « *rapport*[21] » qu'ils entretiennent avec lui, nous avons compris les processus par lesquels ils adoptent ou non l'attitude de messager attendue par ses promoteurs. Ce rapport au projet alimentation est à la fois « *symbolique* », puisqu'il dépend du sens que les préadolescents lui accordent ; « *actif* », puisqu'il est lié aux interactions que nouent ces derniers avec leurs pairs et les adultes qui les entourent ; et « *temporel* », puisqu'il est associé à une époque particulière, les années 2000, sous l'égide du Programme National Nutrition Santé et à la période de leur vie qu'ils sont en train de traverser : la préadolescence.

L'articulation des données obtenues tout à la fois sur l'école, le groupe de pairs et la famille nous a permis de comprendre les processus en œuvre dans l'adoption d'une attitude de non-messager, de semi-messager ou de messager du projet alimentation dans la famille. C'est à partir du rapport des préadolescents à ces trois instances que nous avons défini différents traits pour construire un cadre interprétatif des différentes attitudes adoptées par les préadolescents vis-à-vis de la diffusion du projet dans leur famille. La complexité des processus en jeu dans l'adoption de telle ou telle attitude par les préadolescents a pu être comprise grâce à l'analyse de différentes configurations singulières sous la forme de portraits. La relation parent-préadolescent apparaît comme primordiale dans la possibilité pour le préadolescent de diffuser le message dans sa famille. En effet, celle-ci constitue le canal de diffusion du message : s'il est obstrué (conflits intrafamiliaux, activité professionnelle des parents très prenante, situation familiale compliquée), le message ne peut pas passer. L'autre paramètre qui est apparu comme décisif est beaucoup moins attendu : il s'agit du rapport au

[21] Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, *op. cit.*

groupe de pairs. Les élèves qui sont dans une démarche d'intégration au groupe de pairs – et notamment au groupe dominant – sont beaucoup moins réceptifs au projet que les élèves qui ne cherchent pas à se mettre en scène en classe. D'autre part, appartenir à un groupe qui a une bonne image du projet ou qui a de bonnes relations avec l'enquêtrice est un élément favorisant la réceptivité au projet et donc sa diffusion dans la famille. À l'inverse, appartenir à un groupe peu favorable au projet incite à ne pas s'y intéresser. Ainsi, la construction des préadolescents en tant que messagers du projet ne peut se comprendre qu'en prenant en compte les interactions intrafamiliales, mais également en s'intéressant de près aux interactions qui ont lieu en classe et qui permettent de saisir le sens que donnent les préadolescents au projet alimentation.

Pour une meilleure efficacité de l'éducation à la santé à l'école

Qu'est-ce que l'étude des modalités de réception d'un projet d'éducation alimentaire apporte comme réponse quant à l'efficacité d'une telle action ? Nos résultats concernant l'importance de l'image du projet au sein du groupe-classe dans son efficacité amènent à considérer ce que Didier Jourdan appelle « *le climat d'école*[22] » comme un levier important pour la bonne réussite des projets d'éducation à la santé à l'école. Nous rejoignons ceux qui considèrent que les éléments de contexte tels que l'ambiance dans la classe ou la façon dont les enseignants pratiquent les séances d'éducation à la santé[23] sont déterminants dans la réceptivité des élèves. Il semble important que les actions d'éducation à la santé s'intéressent au groupe et pas seulement à l'individu. Lewin avait vu juste il y a déjà plus de 50 ans[24]. Plusieurs méthodes se développent dans ce sens comme celles visant à développer des compétences psychosociales[25] avec par exemple le travail de résistance aux pressions – notamment des pairs – ou encore « *l'approche par les pairs*[26] ».

L'environnement, à travers le groupe de pairs, apparaît en effet comme primordial pour la bonne réussite d'un projet d'éducation à la santé. Être dans une classe dans laquelle le projet a

[22] Didier Jourdan, *Apprendre à mieux vivre ensemble. Des écoles en santé pour la réussite de tous*, Lyon, Chronique Sociale, 2012, p. 16.
[23] Dominique Berger, Frank Pizon, Léla Bencharif et Didier Jourdan, « Education à la santé dans les écoles élémentaires... Représentations et pratiques enseignantes », *op. cit.*
[24] Kurt Lewin, « Forces behind food habits and methods of change », *op. cit.*
[25] Marie Gaussel, « L'éducation à la santé (volet 1) », *op. cit.*
[26] INSERM, *Éducation pour la santé des jeunes: démarches et méthodes : synthèse et recommandations*, *op. cit.*

globalement une bonne image favorise sa diffusion dans la famille. Cela peut expliquer pourquoi il y a plus de messagers à Renoir qu'à Malraux. Néanmoins, d'autres éléments entrent en jeu, comme la relation entre les parents et le préadolescent ou leur rapport à l'institution scolaire ou encore leur rapport aux normes du PNNS. Tous ces éléments sont fortement liés à l'appartenance sociale des familles. Ainsi, l'origine sociale est un élément clé dans la diffusion du message, néanmoins, les différents portraits montrent toute la complexité des différentes configurations et en quoi l'origine sociale doit être replacée dans toute une constellation d'éléments comme la trajectoire sociale ou migratoire mais aussi l'histoire familiale et notamment conjugale. À Renoir, les élèves qui ne sont pas messagers ou le sont très peu sont presque tous issus de milieux peu favorisés. L'environnement scolaire, à travers la classe et plus largement le collège, n'est donc pas le seul obstacle à la bonne efficacité d'un projet d'éducation à la santé ; mais il constitue celui sur lequel on peut intervenir le plus facilement.

La plupart des élèves qui sont messagers sont déjà en adhésion avec les normes nutritionnelles et leurs parents adhèrent également : ces élèves ne constituent pas les principales cibles du projet. Seulement deux préadolescentes (Vanessa Nguyen et Julie Copelle) enquêtées sont messagères et constitueraient la cible principale du projet : elles n'adhèrent pas aux normes nutritionnelles, ni leurs parents. Un des éléments qui explique leur intérêt pour le projet est leur rapport de proximité avec l'institution scolaire et leur attention portée à tout ce qui provient d'elle. Le contenu du projet est donc retenu. Néanmoins, il n'est pas mis en pratique, ni par les parents ni par les préadolescentes : il est seulement restitué comme le serait n'importe quelle connaissance apprise à l'école. Le projet alimentation arrive encore à une limite : il reste au niveau du discours et n'est pas mis en pratique. Cet écueil pourrait peut-être être levé grâce à des séances plus pratiques, telles que des cours de cuisine par exemple[27], ou par des distributions de fruits et légumes – ce qui demande un budget bien plus important. Claude Wisner-Bourgeois était arrivée à la même conclusion au terme de son enquête sur la réception par les adolescents des messages nutritionnels dans différents contextes : « *il semble que l'expérience propre des adolescents soit la condition nécessaire pour une véritable appropriation des messages*[28] ».

[27] Un atelier de dégustation de fruits existe à Malraux sur le temps du midi pour les élèves de sixième et a l'air très efficace. J'ai rencontré une maman d'élève qui m'a dit que sa fille lui a demandé d'acheter des fruits pour pouvoir faire des brochettes avec son petit frère.

[28] Claude Wisner-Bourgeois, C. VanDyck, F. Poiroux et M. Watiez, « Les adolescents face aux messages nutritionnels émis dans leur environnement social », *Face à Face*, N° 3, mars 2001.

Concernant la mise en pratique, le projet arrive à ses fins pour quelques élèves dont deux qui constituent la cible privilégiée (Léo Hallon et Mathias Medeiros) puisque ni eux ni leurs parents n'adhèrent pas aux normes du PNNS. Ces élèves sont tous les deux en surpoids et sont préoccupés par leur corps : il ne s'agit donc pas d'une mise en pratique préventive mais curative. Par conséquent, le projet ne joue pas pour ces deux cas son rôle préventif dans l'apparition du surpoids, mais il est tout de même efficace puisqu'il permet d'apporter des informations à des élèves qui en ont besoin, et qui sont issus des milieux populaires.

Le rôle de l'âge dans la construction de soi en tant qu'*homo medicus*

Dans cette thèse, nous n'avons enquêté qu'auprès d'élèves de 5ème, qui ont tous sensiblement le même âge : 12 ans[29]. Ainsi, les résultats obtenus sont valables pour cette catégorie d'âge, qui se situe, comme nous l'avons vu, de façon variable pour chacun entre l'enfance et l'adolescence. Il serait intéressant de prolonger cette enquête avec des élèves plus jeunes ou plus âgés, par exemple en primaire ou à la fin du collège ou au lycée. Outre l'influence du genre et celle de la catégorie sociale qui ont été explorées dans cette thèse, nous pourrions avoir une idée de ce que l'âge apporte à la compréhension du processus de construction des individus en *homo medicus.* Les travaux sur des enfants plus jeunes[30] laissent penser que ces enfants sont très sensibles aux messages diffusés notamment pendant les programmes pour enfants à la télévision, sous la forme de spots, et sont très inquiets des répercussions que pourrait avoir une « mauvaise » alimentation sur leur santé. Que vont devenir ces perceptions construites pendant l'enfance à l'adolescence, ou même à l'âge adulte ? Comment viennent s'ajouter à la socialisation primaire les différentes strates de la socialisation secondaire, apportées entre autres par le groupe de pairs ? Cette vision plus complète de la construction – ou non – des individus en *homo medicus* apporterait des éléments intéressants pour la compréhension des comportements alimentaires des jeunes, et même des adultes, et de leur rapport à l'alimentation, sous l'angle de ses liens avec la santé.

[29] Certains élèves sont plus âgés parce qu'ils sont en retard scolairement : à Malraux, sept élèves ont un an de plus et deux ont deux ans de plus. A Renoir, deux élèves ont un an de plus et un élève a deux ans de plus.
[30] Doriane Montmasson, « La réception de la littérature de jeunesse: du lecteur supposé aux lecteurs réels ». *Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation*, Nantes, 2013.

Une enquête longitudinale ?

Nous avons vu que les préadolescents du collège plus favorisé sont davantage réceptifs à ce projet, pour toute une série de raisons détaillées dans le corps de cette thèse. Qu'en est-il de son efficacité en milieu populaire ? Même si les préadolescents du collège moins favorisé développent des stratégies de résistance à ce projet, projet qui provient de l'institution scolaire et qui prône une alimentation souvent différente de celle dont ils ont l'habitude dans leur famille, peut-être sont ils marqués par celui-ci et le mettront en pratique dans quelques années, voire même avant. Ainsi, nous nous interrogeons sur les effets à long terme d'un projet dont nous n'avons pu observer que les effets à court terme. C'est une action locale qui est étudiée dans cette thèse : elle a été beaucoup mieux reçue par les élèves du collège plus favorisé – qui en ont moins besoin – que pour les élèves du collège accueillant une population d'origine populaire – qui en auraient plus besoin, quand on sait que la prévalence de l'obésité est socialement différenciée. Ainsi, une action plus locale ne semble pas plus efficace en apparence qu'une campagne médiatique nationale. Mais encore une fois, il est difficile de prédire si les préadolescents de la classe « projet alimentation » n'ont pas intériorisé les messages diffusés et ne les appliqueront pas dans quelques années. Une approche longitudinale, plutôt que transversale, comme cela a été fait dans cette thèse, pourrait apporter d'autres éléments, notamment sur l'efficacité d'un tel projet sur le long terme, et également sur l'évolution du rapport à l'alimentation de jeunes, se socialisant petit à petit dans différentes instances de socialisation. La méthodologie de l'enquête devrait alors être soit quantitative soit qualitative avec un entretien par an avec les familles enquêtées par exemple, après avoir passé un an à observer le déroulement du projet dans une classe. Elle demanderait un investissement sur un temps relativement long : il faudrait suivre les jeunes pendant plusieurs années.

BIBLIOGRAPHIE

Adler Patricia A. et Adler Peter, *Peer Power. Preadolescent culture and identity*, New Jersey, Rutgers University Press, 1998.

Agence française de sécurité sanitaire des aliments, *Nutrition et restauration scolaire, de la maternelle au lycée : états des lieux*, Maisons-Alfort, AFSSA, 2000.

Aïach Pierre, « Processus cumulatif d'inégalités : effet d'amplification et disposition à l'appropriation sociale », *Santé, Société et Solidarité*, p. 39-47, 2004.

Aïach Pierre, *Les inégalités sociales de santé: écrits*, Paris, Economica, 2010.

Aïach Pierre et Baumann Michèle, « Promotion de la santé et réduction des inégalités sociales de santé en Europe : une problématique complexe », in *Manuel de l'intervention sociale et éducative au Grand-Duché de Luxembourg*, Éditions Université du Luxembourg, 2009.

Amsellem-Mainguy Yaëlle, « Bien manger, manger bien. Les jeunes et leur alimentation », *Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse*, N° 7, 2012.

Andrieu Elise, Caillavet France, Lhuissier Anne, Momic Milan et Régnier Faustine, « L'alimentation comme dimension spécifique de la pauvreté. Approches croisées de la consommation alimentaire des populations défavorisées », *Les travaux de l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale 2005-2006*, p. 247-278, 2005.

Backett-Milburn K. C., Wills W. J., Roberts M. L. et Lawton J., « Food, eating and taste: Parents' perspectives on the making of the middle class teenager », *Social Science & Medicine*, vol. 71, N° 7, p. 1316-1323, 2010a.

Backett-Milburn K., Wills W., Roberts M. L. et Lawton J., « Food and family practices: teenagers, eating and domestic life in differing socio-economic circumstances », *Childrens Geographies*, vol. 8, N° 3, p. 303-314, 2010b.

Bahr Bugge Annechen, « Young people's school food styles. Naughty or nice? », *Nordic Journal of Youth Research*, vol. 18, N° 2, p. 223-243, 2010.

Barrère Anne, « Un nouvel âge du désordre scolaire: les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, vol. 26, N° 1, 2002.

Barrère Anne, « Que font ils en classe? De l'interaction au travail », *Le Télémaque*, N° 24, p. 65-80, 2003a.

Barrère Anne, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003b.

Barrère Anne, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin, 2011.

Barrère Anne, *Ecole et adolescence. Une approche sociologique*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

Barrère Anne et Martuccelli Danilo, « L'école à l'épreuve de l'ethnicité », *Les Annales de La Recherche Urbaine*, N° 75, p. 51-58, Mars 1996.

Baudelot Christian et Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1972.

Baudelot Christian et Establet Roger, *Maurice Halbwachs. Consommation et société*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

Baudier François, « Comment faire évoluer les comportements en général et les comportements alimentaires en particulier? Les perspectives offertes par la santé publique ». *Eduquer les mangeurs? De l'éducation nutritionnelle à l'éducation alimentaire*, Paris, Broché, 2008.

Beaud Stéphane et Weber Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 1998.

Becker Howard, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 (1963).

Becker Howard, *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte, 2002 (1998).

Berger Dominique et Bernard Sandie, « Quelle(s) formation(s) en éducation à la santé? ». Berger, D. and Simar, C. (eds), *Education à la santé dans et hors l'Ecole, Actes du 3e colloque national*, Paris, Recherches et formations, 2010.

Berger Dominique et Courty Pascal, « Représentations du cannabis des futurs acteurs de prévention en formation », *Santé Publique*, vol. 19, p. 383-399, 2007.

Berger Dominique, Pizon Frank, Bencharif Léla et Jourdan Didier, « Education à la santé dans les écoles élémentaires... Représentations et pratiques enseignantes », *Didaskalia*, N° 34, p. 35-66, 2009.

Bergeron Henri, Castel Patrick et Nouguez Etienne, « Un entrepreneur privé de politique publique. La lutte contre l'obésité, entre santé publique et intérêt privé », *Revue française de science politique*, vol. 61, N° 2, p. 201-229, 2011.

Bergonnier-Dupuy Geneviève, « Famille(s) et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, N° 151, p. 5-16, 2005.

Berlivet Luc, « De l'éducation sanitaire à la promotion de la santé: la santé publique face aux accusations de moralisme », in Garrigou, A. (dir.), *La santé dans tous ses états*, Biarritz, Atlantica, 2000.

Bernstein Basil, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les éditions de minuit, 1975.

Bertrand Xavier, « Deuxième Programme national nutrition santé (PNNS) ». Paris, Ministère de la Santé et des Solidarités, 2006.

Bertrand Xavier, « Programme national nutrition santé 2011-2015 ». Paris, Ministère de la Santé et des Solidarités, 2011.

Bluebond-Langner Myra, *The Private Worlds of Dying Children*, Princeton, Princeton University Press, 1978.

Blumer Herbert, « Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead », *American Journal of Sociology*, vol. 71, N° 5, p. 535-544, 1966.

Boltanski Luc, *Prime éducation et morale de classe*, Paris, Ecole Pratique des Hautes Etudes and Mouton, 1969.

Boltanski Luc, « Les usages sociaux du corps », *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations.* , vol. 26e année, N° 1, p. 205-233, 1971.

Bouchayer Françoise, « Les logiques sociales des actions en Éducation pour la Santé », *Sciences sociales et santé*, vol. 2, N° 3-4, p. 77-103, 1984.

Bourdieu Pierre, « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 14, p. 51-54, 1977.

Bourdieu Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de minuit, 1979.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.

Brisebarre Anne-Marie, « Alimentation halal et restauration collective: quelques réflexions », in Kanafi-Zahar, A., Mathieu, S. and Nizard, S. (dir.), *A croire et à manger. Religions et alimentation*, Paris, L'Harmattan, 2007.

Brougère Gilles, « L'enfant et la culture ludique », *Spirale*, N° 24, p. 25-38, 2002.

Brougère Gilles et La Ville (de) Valérie-Inès (dir.), *On ne joue pas avec la nourriture! Ludo-aliments entre plaisirs et risques.* .Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°16, 2011.

Buisson Ferdinand, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911.

Bury Jacques, *Education pour la santé. Concepts, enjeux, planifications*, Bruxelles, De Boeck, 1988.

Caillavet France, Darmon Nicole, Lhuissier Anne et Régnier Faustine, « L'alimentation des populations défavorisées en France : synthèse des travaux dans les domaines économique, sociologique et nutritionnel », in *Les travaux de l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Social 2005-2006*, Paris, la Documentation française, 2006.

Céfaï Daniel, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003.

Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, *Du discours nutritionnel aux représentations de l'alimentation* Paris, CREDOC, 2008.

César Christine, « La restauration scolaire au collège: c'est bon pour qui? », *La lettre scientifique de l'Institut Français pour la Nutrition*, N° 111, p. 1-7, février 2006.

CFES, « Recherche en sciences humaines et éducation pour la santé : actes, Colloque de Dourdan ». Dourdan, CFES, 1985.

Chalon Liliane (dir.), *Éduquer à la santé: pour une école en bonne santé*.Lyon, Chronique Sociale, 2011.

Chamboredon Jean-Claude et Prévot Jean, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol. XIV, N° 3, p. 295-335, Juillet-Septembre 1973.

Charlot Bernard, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Economica, 1997.

Charlot Bernard, Bautier Elisabeth et Rochex Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, Paris, Bordas, 2000 (1992).

Chauvel Louis, « Le retour des classes sociales? », *Revue de l'OFCE*, vol. 2001/4, N° 79, p. 315-359, 2001.

Christensen Pia et Prout Alan, « Working with ethical symmetry in social research with children », *Childhood*, vol. 9, N° 4, p. 477-497, 2002.

Comoretto Géraldine, « La "cantine", lieu privilégié de construction de la sociabilité enfantine ». *Alimentation, cultures enfantines et éducation*, Angoulême, 2010.

Corbeau Jean-Pierre, *Nourrir de Plaisir. Régression, transgression, transmission, régulation?*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°13, 2008.

Corbeau Jean-Pierre, « Pour une approche plurielle de notre alimentation », *Cholé-Doc*, N° 104, novembre-décembre 2007.

Corsaro William, « Interpretive reproduction in children's role play », *Childhood*, vol. 1, p. 64-74, 1993.

Corsaro William, « Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression », in Arleo, A. and Delalande, J. (dir.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

Corsaro William et Molinari Luisa, « Entering and observing in children's worlds. A reflection on a longitudinal ethnograpy of early education in Italy », in Christensen, P. and James, A. (dir.), *Research with children. Perspectives and practices*, Oxon, Routledge, 2008 (2000).

Coulon Alain, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

Court Martine, *Corps de filles, corps de garçons: une construction sociale*, Paris, La Dispute, 2010.

Coveney John, « A qualitative study exploring socio-economic differences in parental lay knowledge of food and health: implications for public health nutrition », *Public Health Nutrition*, vol. 8, N° 3, p. 290-297, 2007.

Curtis Penny, James Allison et Ellis Katie, « Children's snacking, children's food: food moralities and family life », *Children's Geographies*, vol. 8, N° 3, p. 291-302, 2010.

Danic Isabelle, Delalande Julie et Rayou Patrick, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006.

Darmon Muriel, « Les "entreprises" de la morale familiale », *French Politics, Culture and Society*, vol. 17, N° 3-4, p. 1-19, 1999.

Darmon Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006.

Darmon Muriel, *Devenir Anorexique*, Paris, La Découverte, 2008 (1ère édition: 2003).

De la Ville Valérie-Inès et Tartas Valérie, « L'activité de consommation enfantine et ses médiateurs », in De la Ville, V.-I. (dir.), *L'enfant consommateur. Variations interdisciplinaires sur l'enfant et le marché*, Paris, Vuibert, 2005.

de Saint Martin Claire, « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, N° 87, p. 119-126, 2012.

De Singly François, *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006.

De Singly François, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2009.

Delaisi de Perseval Geneviève, « L'enfant depuis la psychanalyse », in De Singly, F. (dir.), *Enfants-Adultes. Vers une égalité de statuts*, Paris, Universalis, 2004.

Delalande Julie, « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », *Terrain*, N° 40, p. 99-114, 2003.

Delalande Julie, « Devenir préadolescent et entrer au collège », *Revue des Sciences Sociales*, N° 51, p. 112-119, 2014.

Depecker Thomas, « Les cultures somatiques: usages du corps et diététique », *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, vol. 91, N° 2, p. 153-184, 2010.

Depecker Thomas, « Quantification et mesure du besoin dans la pratique des hygiénistes (XIXe siècle) », in Depecker, T., Lhuissier, A. and Maurice, A. (dir.), *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

Depoilly Séverine, « Genre, parcours scolaires et rapports aux savoirs en lycée professionnel », *Le français aujourd'hui*, N° 163, p. 65-72, 2008.

Depoilly Séverine, « Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel: Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires », thèse de doctorat, Université Paris 8 - Saint Denis, 2011.

Depoilly Séverine, « Des filles conformistes? Des garçons déviants? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 2, N° 179, p. 17-28, 2012.

Diasio Nicoletta, « Plaisirs du goût et regards détournés. Ethnographie des grignotages enfantins dans un quartier de Rome », *Revue des Sciences Sociales*, N° 27, 2000.

Diasio Nicoletta, « L'enfant gourmand entre dextérité et infortune », in Diasio, N. (dir.), *Au palais de dame tartine*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Diasio Nicoletta, « Alimentation, corps et transmission familiale à l'adolescence », *Recherches familiales*, vol. 2014/1, N° 11, p. 31-41, 2014a.

Diasio Nicoletta, « Repenser la construction des âges: sortie de l'enfance et temporalités plurielles », *Revue des Sciences Sociales*, N° 51, p. 16-25, 2014b.

Diasio Nicoletta, Hubert Annie et Pardo Véronique (dir.), *Alimentations Adolescentes en France*.Paris, 2009.

Diasio Nicoletta et Pardo Véronique, « Déconstruire la "culture adolescente" », in Diasio, N., Hubert, A. and Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha N°14, 2009.

Direction de la recherche des études, de l'évaluation et des statistiques, « Surpoids et obésité chez les adolescents scolarisés en classe de troisième », *Etudes et Résultats*, N° 283, p. 1-8, 2004.

Donzelot Jacques, *La police des familles*, Paris, Les éditions de Minuit, 2005 (1977).

Dozon Jean-Pierre et Fassin Didier (dir.), *Critique de la santé publique. Une approche anthropologique*.Paris, Balland, 2001.

Dubet François et Martuccelli Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Editions du Seuil, 1996.

Dumont Louis, *Homo hierarchicus. Le système des castes et ses implications*, Paris, Gallimard, 1966.

Dupuy Anne, *Plaisirs alimentaires. Socialisation des enfants et des adolescents*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes - Presses Universitaires François-Rabelais, 2013.

Durkheim Emile, « La famille conjugale », *la Revue Philosophique*, vol. 90, p. 2-14, 1921 [cours professé en 1892].

Durkheim Emile, *Education et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009 (1922).

Duru-Bellat Marie, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002.

Duru-Bellat MarieVan et Zanten Agnès, *Sociologie de l'école, 3e édition*, Paris, Armand Colin, 2011 (1ère édition: 1999).

Dutercq Yves, « Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire », *Revue française de pédagogie*, p. 81-97, 1991.

Ekström Karin M., « Consumer socialization in families », in Marshall, D. (dir.), *Understanding children as consumers*, London, SAGE Publications, 2010.

Elias Norbert et Scotson John L., *Logiques de l'exclusion*, Paris, Pocket, 1997 (1965).

Erder Donna et Corsaro William, « Ethnographic studies of children and youth. Theoretical and Ethical Issues », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 28, N° 5, p. 520-531, 1999.

Eriksen K, Haraldsdottir J, Pederson R et Flyger HV, « Effect of a fruit and vegetable subscription in Danish schools », *Public Health Nutrition*, vol. 6, N° 1, p. 57-63, 2003.

Escalon Hélène, Bossard Claire et Beck François (dir.), *Baromètre santé nutrition 2008*.Saint-Denis, France, Institut national de prévention et d'éducation pour la santé, 2009.

Fassin Didier, *L'espace politique de la santé. Essai de généalogie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

Faure Sylvia, « HLM: côté filles, côté garçons », *Agora débats/jeunesses*, vol. 41, N° 1, 2006.

Favret-Saada Jeanne, *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*, Paris, Gallimard, 1977.

Felouzis Georges et Perroton Joëlle, « Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2009/5, N° 180, p. 92-100, 2009.

Fischler Claude, *L'Homnivore. Le goût, la cuisine et le corps.*, Paris, Odile Jacob, 2001.

Fischler Claude et Masson Estelle, *Manger. Français, Européens et Américains face à l'alimentation*, Paris, Odile Jacob, 2008.

Fize Michel, *Les adolescents*, Paris, Le Cavalier Bleu, 2009.

Foucault Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.

Foucault Michel, *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.

Foucault Michel, *Dits et écrits (tome IV)*, Paris, Gallimard, 1994.

Gacem Karim, « Le succès du fast-food auprès des familles. Une pratique récréative », *Dialogue*, N° 144, 1999.

Galland Olivier, « Introduction. Une nouvelle classe d'âge? », *Ethnologie française*, vol. 40, p. 5-10, 2010.

Garabuau-Moussaoui Isabelle, « L'énergie est-elle un enjeu de pouvoir dans la famille? », in Barrey, S. and Kessous, E. (dir.), *Consommer et protéger l'environnement. Opposition ou convergence ?*, Paris, L'Harmattan, 2011.

Gaussel Marie, « L'éducation à la santé (volet 1) », *ifé - Dossier d'actualité veille et analyses*, N° 69, p. 1-16, 2011.

Gaussel Marie, « Vers une école saine : éducation à la santé, volet 2 », *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, N° 77, 2012.

Gayet Daniel, *Ecole et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Germov John et Crotty Pat, « Food and Class », in Germov, J. and Williams, L.K. (dir.), *A sociology of food and nutrition. The social appetite*, Melbourne, Oxford University Press, 2004.

Germov John et Williams Lauren K. (dir.), *A sociology of food & nutrition. The social appetite*.Melbourne, Oxford University Press, 2004.

Glevarec Hervé, « Les trois âges de la "culture de la chambre" », *Ethnologie française*, vol. 40, N° 1, p. 19-30, 2010.

Godin Gaston, « L'éducation pour la santé : les fondements psycho-sociaux de la définition des messages éducatifs », *Sciences sociales et santé*, p. 67-94, 1991.

Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne. 1- La présentation de soi*, Paris, Les éditions de minuit, 1973.

Goffman Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Les éditions de minuit, 1974.

Goffman Erving, *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les éditions de Minuit, 1977 (1963).

Gojard Séverine, « Les soins aux jeunes enfants, entre normes de puériculture et normes familiales. Une étude de cas », *French Politics, Culture and Society*, vol. 17, N° 3-4, p. 134-152, 1999.

Gojard Séverine, « Changement de normes, changement de pratiques? Les prescriptions alimentaires à destination des jeunes enfants dans la France contemporaine », *Journal des anthropologues*, N° 106-107, p. 269-285, 2006.

Gojard Séverine, *Le métier de mère*, Paris, La Dispute, 2010.

Grignon Claude, *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Editions de Minuit, 1971.

Grignon Claude, « Commensality and social morphology: an essay of typology », in Scholliers, P. (dir.), *Food, drink and identity. Cooking, eating and drinking in Europe since the middle ages*, Oxford, Berg, 2001.

Grignon Claude et Grignon Christiane, « Styles d'alimentation et goûts populaires », *Revue française de sociologie*, vol. 21, N° 4, p. 531-569, 1980.

Grignon Claude et Grignon Christiane, « Alimentation et stratification sociale », *Cahiers de Nutrition et Diététique*, vol. XVI, N° 4, p. 207-217, 1981.

Grignon Claude et Passeron Jean-Claude, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Editions du Seuil, 1989.

Guetat Meriem, « Du plaisir en cantines », in Corbeau, J.-P. (dir.), *Nourrir de plaisir. Régression, transgression, transmission, régulation?*, Paris, Les Cahiers de L'Ocha n°13, 2008.

Guetat Meriem, « De l'injonction à la réappropriation des messages nutritionnels ambiants », in Diasio, N., Hubert, A. and Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°14, 2009.

Guetat Meriem et Lioré Julie, « Les ados et la cantine ou comment ménager la chèvre et le chou », in Diasio, N., Hubert, A. and Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°14, 2009.

Guiet-Silvain Jeanne, Jourdan Didier, Parayre Séverine, Simar Carine, Pizon Franck et Berger Dominique, « Education à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale », *Carrefours de l'éducation*, N° 32, p. 105-127, 2011.

Guilhem Dorothée et Sellami Meryem, « Embellir son corps en mangeant. Représentations et pratiques alimentaires des adolescentes », in Diasio, N., Hubert, A. and Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°14, 2009.

Guilhem Dorothée et Tafferant Nasser, « Une sémiologie des corps gras. D'être à avoir du gras », in Diasio, N., Hubert, A. and Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°14, 2009.

Heilbrunn Benoît, « Les pouvoirs de l'enfant consommateur », in De Singly, F. (dir.), *Enfants adultes. Vers une égalité de statuts?*, Paris, Universalis, 2004.

Heinich Nathalie, *La sociologie de Norbert Elias*, Paris, Broché, 2002.

Hercberg Serge, « Eléments de bilan du PNNS 2001-2005 et propositions de nouvelles stratégies pour le PNNS 2 2006-2008 », janvier 2006.

Hermet Annick, « De la faible fréquentation de la cantine en collèges de ZEP », *VEI Enjeux*, N° 127, p. 162-175, 2001.

Herpin Nicolas, « Le repas comme institution. Compte rendu d'une enquête exploratoire », *Revue française de sociologie*, vol. 29, N° 3, p. 503 - 521, 1988.

Herpin Nicolas, « Les amis de classe : du collège au lycée », *Economie et statistique*, N° 293, p. 125-136, 1996.

Hoggart Richard, *La culture du pauvre*, Paris, Les éditions de minuit, 1970 (1957).

INSERM, *Éducation pour la santé des jeunes: démarches et méthodes : synthèse et recommandations*, Paris, INSERM, 2001.

James Allison, Curtis Penny et Ellis Katie, « Negotiating Family; Negotiating Food: Children as Family Participants? », in James, A., Kjorholt, A.T. and Tingstad, V. (dir.), *Children, food and identity in everyday life*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009.

James Allison et Prout Alan, *Constructing and Reconstructing Childhood*, Oxon, Routledge, 2010 (1ère édition: 1997).

Jourdain Menninger Danièle, Lecoq Gilles et Guedj Jérôme «Evaluation du programme national nutrition santé PNNS2 2006-2010 ». Paris, France, Inspection générale des affaires sociales

Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux, 248, 2010.

Jourdan Didier, « Quels enjeux pour la formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire? », in Jourdan, D. (dir.), *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 2004.

Jourdan Didier, « L'éducation à la santé à l'école. Apprendre à faire des choix libres et responsables », *Les Tribunes de la santé*, vol. 2007/3, N° 16, p. 53-59, 2007.

Jourdan Didier, *Apprendre à mieux vivre ensemble. Des écoles en santé pour la réussite de tous*, Lyon, Chronique Sociale, 2012.

Juhem Philippe, « Les relations amoureuses des lycéens », *Sociétés contemporaines*, N° 21, p. 29-42, 1995.

Julien Marie-Pierre, « Les normes, la faim et la liberté dans deux groupes d'âge adolescents », in Diasio, N., Hubert, A. and Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°14, 2009.

Kaufmann Jean-Claude, *Le coeur à l'ouvrage*, Paris, Nathan, 1997.

Kaufmann Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2011.

Kellerhals Jean et Montandon Cléopâtre, *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991.

Keppens Delphine, « Réappropriations et transmissions familiales des discours médicaux sur l'alimentation des enfants. Analyse comparative obésité et diabète de type I », in Depecker, T., Lhuissier, A. and Maurice, A. (dir.), *La juste mesure. Une sociologie historique des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes - Presses Universitaires François-Rabelais, 2013.

Kouchner Bernard, « Programme National Nutrition-Santé PNNS ». Paris, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 1-40, 2001.

Lafay Lionel, « Etude Individuelle Nationale des Consommations Alimentaires 2 (2006-2007) ». Agence française de sécurité sanitaire des alimentaires, Septembre 2009.

Lahire Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin, 2005.

Lahire Bernard, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Le Seuil, 2012 (1995).

Lalanne Michèle et Tibère Laurence, « Quand les enfants font craquer les modèles alimentaires des adultes », *Enfance*, N° 3/2008, p. 271-279, 2008.

Lapassade Georges, *Guerre et paix dans la classe... La déviance scolaire*, Paris, Armand Colin, 1993.

Lareau Annette, « Invisible inequality: Social class and Childrearing in Black Families and White Families », *American Sociological Review*, vol. 67, p. 747-776, october 2002.

Laurens Stéphane, « L'oeuvre oubliée en psychologie de Paul Lazarsfeld », *Bulletin de psychologie*, vol. 63 (4), N° 508, p. 279-287, 2010.

Le Pape Marie-Clémence, « La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale », thèse de doctorat, Institut d'Etudes Politiques de Paris, 2009.

Lecorps Philippe et Paturet Jean-Bernard, *Santé publique: du biopouvoir à la démocratie*, Paris, Editions de l'Ecole nationale de santé publique, 1999.

Léger Alain, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, vol. XXII, p. 549-574, 1981.

Lepoutre David, *Coeur de banlieue*, Paris, Odile Jacob, 1997.

Lewin Kurt, « Forces behind food habits and methods of change », in Guthe, C.E. and Mead, M. (dir.), *The problem of changing food habits*, 1943.

Lhuissier Anne, « Education alimentaire en milieu populaire: des normes en concurrence », *Journal des anthropologues*, N° 106-107, 2006.

Lhuissier Anne, « The Weight-loss Practices of Working Class Women in France », *Food, Culture and Society: An International Journal of MultidisciplinaryResearch*, vol. 15, N° 4, p. 643-664, 2012.

Lignier Wilfried, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. », *Genèses*, N° 73, p. 20-36, 2008.

Lignier Wilfried, Lomba Cédric et Renahy Nicolas, « La différenciation sociale des enfants », *Politix*, N° 99, p. 9-21, 2012.

Lioré Julie et Rodier Christine, « Les adolescents musulmans et le halal », in Diasio, N., Hubert, A. and Pardo, V. (dir.), *Alimentations adolescentes en France*, Paris, Les cahiers de l'Ocha n°14, 2009.

Lupton Deborah, *The Imperative of Health: Public Health and the Regulated Body*, Londres, Sage, 1995.

Mandell Nancy, « The least-adult role in studying children », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 16, N° 4, p. 133-467, 1988.

Manson Michel, « Le plaisir des bonbons dans les livres pour enfants aux XVIIIe et XIXe siècle : une impossible régulation ? », in Corbeau, J.-P. (dir.), *Nourrir de Plaisir. Régression, transgression, transmission, régulation?*, Paris, Les Cahiers de l'Ocha n°13, 2008.

Mardon Aurélia, « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *Ethnologie française*, vol. 40, N° 2010/1, p. 39-48, 2010.

Marshall David et O'Donohoe Stephanie, « Children and food », in Marshall, D. (dir.), *Understanding children as consumers*, London, SAGE Publications, 2010.

Marteaux Charles, *Hygiène et santé scolaire*, Annecy, J. Abry, 1910.

Mathiot Louis, « La fête et ses jeux avec la nourriture, des usages transgressifs sous contrôle », *Revue des Sciences Sociales*, N° 45, p. 104 -109, 2011.

Mathiot Louis, « L'alimentation des enfants: un observatoire des cultures enfantines et des rapports intergénérationnels », thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 2012.

Mauger Gérard, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, p. 125-143, 1991.

Maurice Aurélie, « "Chacun son fruit" : une action de santé publique confrontée à la réalité sociale de familles populaires ». *Colloque international Alimentation, cultures enfantines et éducation*, Angoulême, Actes en ligne, 2010.

Maurice Aurélie, « Les usages sociaux des messages nutritionnels par les adolescents », in Depecker, T., Lhuissier, A. and Maurice, A. (dir.), *La juste mesure. Une sociologie historique des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

Mauss Marcel, « Les techniques du corps », in *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1950.

Mauss Marcel, *Essai sur le don*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007 (1925).

Mehan Hugh, *Learning Lessons*, Harvard, The University Press, 1979.

Memmi Dominique, « L'autoévaluation, une parenthèse? Les hésitations de la biopolitique », *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. CXXVIII-CXXIX, p. 299-314, 2010.

Merton Robert K., *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Librairie Plon, 1965 (1957).

Metcalfe Alan, Dryden Caroline, Johnson Maxine, Owen Jenny et Shipton Geraldine, « Fathers, Food and Family Life », in Jackson, P. (dir.), *Changing Families, Changing Food*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009.

Metcalfe Alan, Owen Jenny, Shipton Geraldine et Dryden Caroline, « Inside and outside the school lunchbox: themes and reflections », *Children's Geographies*, vol. 6, N° 4, p. 403-412, 2008.

Metton Céline, « L'autonomie relationnelle. sms, "chat", messagerie instantannée », *Ethnologie française*, vol. 40, N° 2010/1, p. 101-107, 2010.

Millet Mathias et Thin Daniel, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012 [2005].

Montandon Cléopâtre, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Montandon Cléopâtre et Osiek Françoise, « La socialisation à l'école du point de vue des enfants », *Revue française de pédagogie*, vol. 118, N° 1, p. 43-51, 1997.

Montmasson Doriane, « La réception de la littérature de jeunesse: du lecteur supposé aux lecteurs réels ». *Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation*, Nantes, 2013.

Morgan Kevin et Sonnino Roberta, *The School Food Revolution: Public Food and the Challenge of Sustainable Development*, London, Earthscan, 2008.

Nicoud Marilyn, « Médecine et alimentation au Moyen Age », in Depecker, T., Lhuissier, A. and Maurice, A. (dir.), *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

Nourrisson Didier, *À votre santé ! : éducation et santé sous la IVe République* Saint-Etienne, Publication de l'Université de Saint-Etienne, 2002a.

Nourrisson Didier, « Des cantines pour l'école », in *A votre santé! : éducation et santé sous la IVe République*, Saint-Etienne, Publication de l'Université de Saint-Etienne, 2002b.

Nourrisson Didier (dir.), *Éducation à la santé, XIXe-XXe siècle*.Rennes, Editions de l'ENSP, 2002c.

Octobre Sylvie, « Du féminin au masculin. Genre et trajectoires culturelles », *Réseaux*, N° 168-169, p. 23-57, 2011a.

Octobre Sylvie, « La diversification des formes de la transmission culturelle: quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents », *Recherches familiales*, vol. 2011/1, N° 8, p. 71-80, 2011b.

Octobre Sylvie, Détrez Christine, Mercklé Pierre et Berthomier Nathalie, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.

Octobre Sylvie et Jauneau Yves, « Tels parents, tels enfants? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, vol. 49, N° 2008/4, p. 695-722, 2008.

Parayre Séverine, *L'hygiène à l'école, une alliance de la santé et de l'éducation (XVIIIe-XIXe siècles)*, Saint-Etienne, Presses Universitaires de Saint-Etienne, 2011.

Pasquier Dominique, *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1999.

Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

Pasquier Dominique, « Culture sentimentale et jeux vidéo: le renforcement des identités de sexe », *Ethnologie française*, vol. 40, p. 93-100, 2010.

Payet Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin, 1997.

Peretti-Watel Patrick, *Sociologie du risque*, Paris, Armand Colin, 2000.

Peretti-Watel Patrick et Moatti Jean-Paul, *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*, Paris, Editions du Seuil et La République des Idées, 2009.

Perrenoud Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève-Paris, Droz, 1984.

Perrenoud Philippe, « Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message », in Montandon, C. and Perrenoud, P. (dir.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* , 1987.

Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.

Perrier Marie-Françoise, « Lire la santé dans les manuels de sciences », in Nourrisson, D. (dir.), *A votre santé ! : éducation et santé sous la IVe République*, Saint-Etienne, Publication de l'Université de Saint-Etienne, 2002.

Petersen Alan et Lupton Deborah, *The New Public Health. Health and Self in the Age of Risk*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1996.

Pierret Janine, « Entre santé et expérience de la maladie », *Psychotropes*, vol. 14, 2008.

Pinçon-Charlot Monique et Michel Pinçon, *Voyage en grande bourgeoisie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005.

Pinell Patrice, *Naissance d'un fléau. Histoire de la lutte contre le cancer en France, 1890-1940*, Paris, A.M. Métailié, 1992.

Pinell Patrice, « Médicalisation et procès de civilisation », in Aïach, P. and Delanoë, D. (dir.), *L'ère de la médicalisation*, Paris, Economica, 1998.

Pommier Jeanine, « De la médecine à l'éducation à la santé », *La Santé de l'Homme*, N° 377, mai-juin 2005.

Poulain Jean-Pierre, *Sociologie de l'obésité*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009.

Poulain Jean-Pierre, *Dictionnaire des cultures alimentaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012.

Prost Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. T. IV. "L'école et la famille dans une société en mutation"*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.

Pugh Allison J., « Distinction, boundaries or bridges?: Children, inequality and the uses of consumer culture », *Poetics*, N° 39, p. 1-18, 2011.

Rayou Patrick, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

Rayou Patrick, « L'enfant au centre. Un lieu commun "pédagogiquement correct" », in Derouet, J.-L. (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

Régnier Faustine, « Obésité, corpulence et statut social: une comparaison France/Etats-Unis (1970-2000) », *INRA Sciences Sociales Recherches en Economie et Sociologie Rurales*, N° 1, p. 1-4, 2005.

Régnier Faustine, Lhuissier Anne et Gojard Séverine, *Sociologie de l'alimentation*, Paris, La Découverte, 2006.

Régnier Faustine et Masullo Ana, « Obésité, goûts et consommation. Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale », *Revue française de sociologie*, vol. 50, N° 4, p. 747-773, 2009.

Régnier Faustine et Masullo Ana, « Le régime entre santé et esthétique? Significations, parcours et mise en oeuvre du régime alimentaire », *Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, vol. 91, N° 2, p. 185-208, 2010.

Rochigneux Jean-Claude, Berger Dominique, Courty Pascal et Jourdan Didier, « Education à la sexualité en SEGPA: analyse des représentations et des pratiques des équipes pédagogiques », *Carrefours de l'éducation*, N° 24, p. 73-87, 2007.

Romano Marie-Claude, « Une dynamique nationale pour la formation des acteurs: mise en perspective historique », in Jourdan, D. (dir.), *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 2004.

Roussille Bernadette et Arwidson Pierre, *L'éducation pour la santé est-elle efficace ?*, Vanves, éditions CFES, 1998.

Rubi Stéphanie, *Les "crapuleuses", ces adolescentes déviantes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005.

Sandrin-Berthon Brigitte, *Apprendre la santé à l'école*, Paris, ESF ed., 1997.

Schwartz Olivier, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, Quadrige / PUF, 1990.

Schwartz Olivier, « L'empirisme irréductible, Postface », in *Le Hobo, sociologie du sans-abris*, Paris, Nathan, 1993.

Schwartz Olivier, « La notion de "classes populaires" », mémoire d'HDR, HDR en sociologie, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 1998.

Segalen Martine, *A qui appartiennent les enfants?*, Paris, Tallandier, 2010.

Simar Carine et Jourdan Didier, « L'éducation à la santé, entre discipline scolaire et approche transversale. Analyse de la tâche représentée des enseignants dans les systèmes éducatifs français et irlandais », *Spirale*, N° 50, p. 125-138, 2012.

Simmons Dana, « L'agronomique et l'anthropologique dans la France postrévolutionnaire », in Depecker, T., Lhuissier, A. and Maurice, A. (dir.), *La juste mesure. Éléments pour une sociohistoire des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

Sirota Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses Universitaires de France, 1988.

Sirota Régine, « Note de synthèse [Le métier d'élève] », *Revue française de pédagogie*, p. 85-108, 1993.

Sirota Régine, *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006a.

Sirota Régine, « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux? », in Sirota, R. (dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006b.

Sirota Régine, « "L'enfant en tant qu'acteur, présentation et traduction", premier chapitre de The Private Worlds of Dying Children de Myra Bluebond-Langner, Princeton University Press 1978 », *Corps*, N° 11, p. 287-297, 2013.

Sirota Régine, « Les métiers de l'enfant à l'âge de l'Internet, métier d'enfant, métier d'élève », in Nunes de Almeida, A. (dir.), *Childhood, Children and the Internet : Challenges for the Digital Age,*, Lisbonne, Fondation Calouste Gulbenkian, à paraître.

Sirota Régine, Derouet Jean-Louis et Agnès Henriot-Van Zanten, « Note de syntèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe] », *Revue française de pédagogie*, p. 69-97, 1987.

Stead Martine, McDermott Laura, MacKintosh Anne Marie et Adamson Ashley, « Why healthy eating is bad for young people's health: Identity, belonging and food », *Social Science & Medicine*, vol. 72, 2011.

Tanti-Hardouin Nicolas, *La liberté au risque de la santé publique*, Paris, Les Belles Lettres, 2013.

Testanière Jacques, « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, p. 17-33, 1967.

Thin Daniel, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1998.

Tichit Christine, « L'émergence de goûts de classe chez les enfants de migrants. Modèles concurrents de goûts et pratiques alimentaires », *Politix*, vol. 3, N° 99, p. 51-77, 2012.

Tichit Christine, « Le repas et les mots pour le dire. La détermination sociale des discours enfantins sur le repas familial », in Depecker, T., Lhuissier, A. and Maurice, A. (dir.), *La juste mesure. Une sociologie historique des normes alimentaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes / Presses Universitaires François-Rabelais, 2013.

Tubiana Maurice, *L'éducation et la vie*, Paris, Editions Odile Jacob, 1999.

Van Zanten Agnès, « Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et société*, vol. 24, N° 4, p. 377-401, 2000.

Van Zanten Agnès, « Les amitiés et la sociabilité des adolescents de banlieue: autonomie, intégration et ségrégation », in *Secrets et confidents: au temps de l'adolescence*, 2001.

Van Zanten Agnès, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009a.

Van Zanten Agnès, « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2009/5, N° 180, p. 24-34, 2009b.

Van Zanten Agnès, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012 (2001).

Vincent Sandrine, « Le jouet dans la construction sociale de l'enfance », *Recherches et prévisions*, p. 5-18, 2001.

Warde Alan, *Consumption, Food and Taste*, London, SAGE, 1997.

Wax L. Murray, « La socialisation des Sioux Oglala à l'école américaine », *Education et Sociétés*, vol. 2, 2002.

Weber Florence, « De l'ethnologie de la France à l'ethnographie réflexive », *Genèses*, vol. 2012/4, N° 89, p. 44-60, 2012.

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

Willis Paul, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 24, p. 50-61, novembre 1978.

Wills W., Backett-Milburn K., Gregory S. et Lawton J., « 'If the food looks dodgy I dinnae eat it': Teenagers' accounts of food and eating practices in socio-economically disadvantaged families », *Sociological Research Online*, vol. 13, N° 1-2, 2008.

Wills Wendy, Backett-Milburn Kathryn, Lawton Julia et Roberts Mei-Li, « Consuming Fast Food: The Perceptions and Practices of Middle-Class Young Teenagers », in James, A., Kjorholt, A.T. and Tingstad, V. (dir.), *Children, food and identity in everyday life*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009.

Wills Wendy, Backett-Milburn Kathryn, Roberts Mei-Li et Lawton Julia, « The framing of social class distinctions through family food and eating practices », *The Sociological Review*, vol. 59, N° 4, p. 725-740, 2011.

Wisner-Bourgeois Claude, VanDyck C., Poiroux F. et Watiez M., « Les adolescents face aux messages nutritionnels émis dans leur environnement social », *Face à Face*, N° 3, p. 26-32, mars 2001.

Woods Peter, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.

Zaidman Claude, *"Ensembles et séparés", préface à l'arrangement des sexes de Erving Goffman*, Paris, La dispute, 2002.

Zarca Bernard, « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, N° 36, p. 67-101, 1999.

Sites internet

http://www.dailymotion.com/video/xafw2o_roubaix-les-classes-du-gout_lifestyle

http://www.roche.fr/content/dam/corporate/roche_fr/doc/obepi_2012.pdf

http://sante-etudiant.univ-pau.fr/live/digitalAssets/90/90621_obepi_2006.pdf

http://www.transilien.com/actualites/actualites/detailActualite?uriComponent=tcm:8-4775

http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossier-de-rentree.html#24

http://www.mangerbouger.fr/bien-manger/que-veut-dire-bien-manger-127/les-9-reperes/sel-a-limiter.html

http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/expositions/bon-appetit/

http://www.cnrtl.fr/etymologie/bonbon

http://www.mangerbouger.fr/bien-manger/que-veut-dire-bien-manger-127/

http://www.mangerbouger.fr/pour-qui-242/adolescents/manger-mieux/adopter-le-bon-rythme-au-quotidien.html

Textes officiels, archives, programmes scolaires

Instructions Officielles du 20 juin 1923.

Bulletin Officiel n°46, 11 décembre 2003.

Bulletin Officiel n°29, 20 juillet 2006.

Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, spécial n° 9 du 28 juin 2001.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale, numéro spécial n°4, 31 août 1989.

Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008, Programmes du collège, Programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la Terre.

Circulaire du 9 juin 1971 relative à la nutrition de l'écolier, ministère de la santé publique et de la sécurité sociale, Journal Officiel du 24 septembre 1971.

Circulaire N°2006-197 du 30/11/2006, bulletin officiel de l'éducation nationale.

Loi n° 2004-806 du 9 août 2004 relative à la politique de santé publique, Journal Officiel n°185 du 11 août 2004.

OMS, « Rapport sur la première session du comité d'experts des services d'hygiène scolaire », Genève, 7-12 août 1950.

Conseil National de l'Alimentation, Avis n° 24, adopté à l'unanimité lors de la séance plénière du 1er avril 1999.

Archives de l'INPES, Campagne 1977 sur la nutrition « Se nourrir mieux, c'est vivre mieux ».

Archives de l'INPES, *La santé dans votre assiette, guide pratique*, 1987.

Archives de l'INPES, « Journée du petit déjeuner », 24 septembre 1989.

Programme National pour l'Alimentation, document de présentation, février 2011.

Lettre ouverte à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, 16 juin 2011.

Lettre ouverte à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, 5 décembre 2012.

« L'égal accès des enfants à la cantine de l'école primaire 28 mars 2013 - Rapport du Défenseur des droits », *Journal du droit des jeunes*, vol. 2013/7, N° 327, p. 23-25, 2013.

Ministère de l'éducation, « Classes de sixième et cinquième ». Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1977.

Direction des lycées et des collèges, « Classe de cinquième : programmes et complément ». Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 346, 1987.

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, « Projet de loi d'orientation sur l'éducation : et rapport annexé à la loi ». Paris, Imprimerie Nationale, 1989.

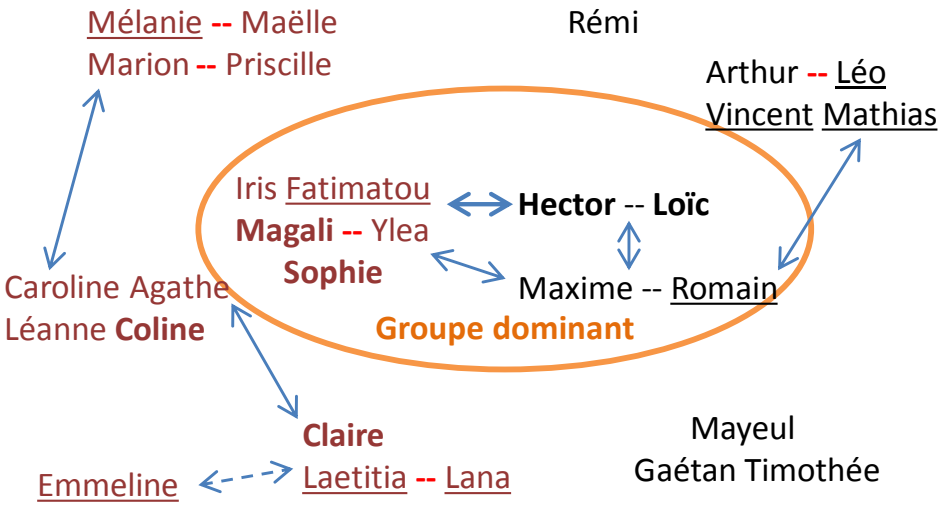
Ouvrages littéraires ou philosophiques

Aristote, *Éthique à Nicomaque*, VII, 5, 30-55.

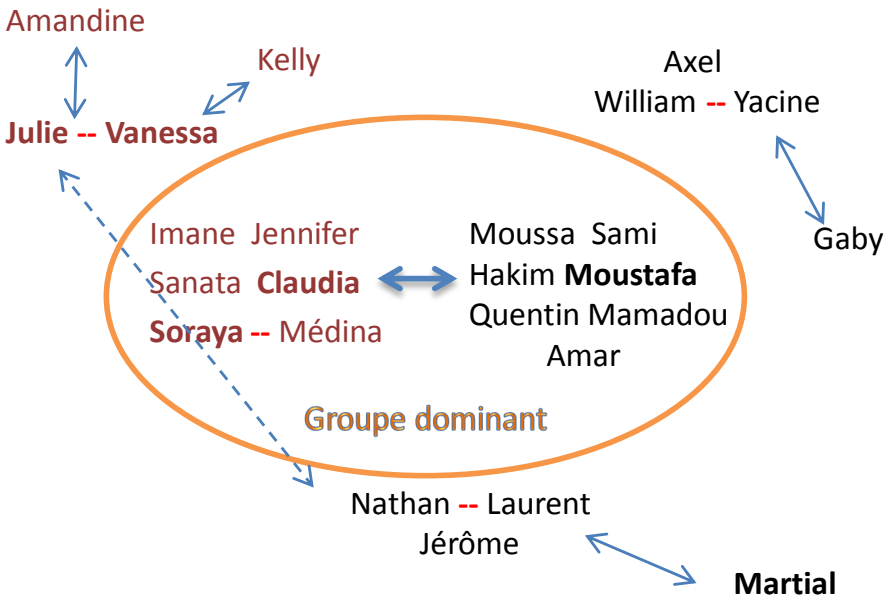
Musonius Rufus, éd Hense, *Fragments*, 36.

Annexe 1 : Cartographie de groupes d'amis dans les deux collèges

A Renoir :



A Malraux :



Annexe 2 : Discours de présentation aux élèves de 5ème à Malraux

- Vous avez vu la lettre que j'ai destinée à vos parents

- Je suis étudiante en thèse de sociologie de l'alimentation

- Une thèse, c'est un mémoire de 400 pages à rédiger en 3 ans.

- La sociologie c'est une discipline des sciences humaines, des sciences qui travaillent sur l'homme. Ce qui m'intéresse, ce sont les comportements humains. Comment les gens se comportent selon les lieux où ils se trouvent, de quoi ils parlent entre eux,… Pour comprendre les comportements humains, il y a plusieurs méthodes, celle que j'ai choisi consiste à observer les comportements et à discuter avec les personnes qu'on étudie. Ces deux méthodes s'appellent l'observation et l'entretien.

- Moi, je travaille sur l'alimentation : je cherche à comprendre les comportements alimentaires des gens. A savoir ce qu'ils mangent, pourquoi ils mangent telle chose plutôt qu'une autre, … En particulier, je travaille sur l'éducation alimentaire. C'est ce que vous allez faire cette année avec l'action « Faire des adolescents des consommateurs avertis ». Je veux voir comment se passent les différentes séances, qu'est-ce que vous en retenez, qu'est-ce que ça change pour vous, qu'est-ce que ça vous apporte. Je vais également aider vos différents enseignants dans la réalisation des séances, et faire des interventions moi-même avec l'aide de Blandine Paquet.

- Mon sujet d'étude, c'est vous : les collégiens, les pré adolescents. Vous avez plein de choses à m'apprendre sur votre rapport à l'alimentation, sur vos goûts, sur vos envies, sur vos habitudes alimentaires. Pour mieux vous connaître, je vais vous accompagner dans différents cours comme celui d'EPS et de SVT. Je viendrai aussi en cour de récréation pour discuter avec vous. Et aussi et surtout, en cantine, pour voir ce que vous aimez manger, ce qui vous plait, ce qui vous plait moins.

- Pour encore mieux vous connaître, je vais dans quelques temps, avec l'accord des familles, discuter avec vos parents de l'alimentation. Je leur en ai parlé dans la lettre. Je les rencontrerai le 18 novembre à la réunion parents-professeurs.

- Voilà, je vais donc mener recherche en sociologie sur l'alimentation des collégiens, et j'ai besoin de votre aide pour y arriver. Je vous remercie donc par avance de tout ce que vous allez m'apporter. Je vous donne le titre de ma thèse, je vous préviens c'est un peu compliqué : L'enfant comme ressort de l'action publique sur les familles : l'exemple de l'éducation alimentaire.

Annexe 3 : Discours de présentation aux élèves de 5ème à Renoir

- Je m'appelle Aurélie Maurice, je viens vous présenter le projet alimentation auquel la classe de 5ème C va participer.

- Sachant que l'alimentation est au programme en SVT en 5ème, avec Mme C, la principale adjointe, nous avons décidé de mettre en place un projet appelé « projet alimentation ».

- Ce projet s'inspire de l'action s'appelle « Faire des adolescents des consommateurs avertis ». Elle a été conçue par le Conseil général du Val de Marne où je travaille. L'objectif est d'aider les adolescents à mieux maîtriser leurs choix en matière de consommation alimentaire en donnant toutes les informations nécessaires pour bien choisir.

- Ce projet représentera à peu près 5 séances dans l'année, avec une sortie cueillette de fruits dans une exploitation agricole en fin d'année et un petit déjeuner que vous servirez aux 6èmes en leur donnant des conseils.

- Les séances se feront dans différentes matières : Arts Plastiques, EPS, SVT, mathématiques.

- Vous allez commencer par un questionnaire en mathématiques pour mieux vous connaître en tant que consommateur.

- Pour ma part, je me présente : Je ne suis pas là pour voir si vous mangez bien. Je viens évaluer l'action du Conseil général, c'est-à-dire vérifier l'intérêt de ce type de projet, son utilité pour les élèves. Je viens voir comment le projet est mis en place et comment il est perçu par les élèves, cad par vous.

- Plus précisément, je veux voir comment se passent les différentes séances du projet alimentation, qu'est-ce que vous en retenez, qu'est-ce que ça change pour vous, qu'est-ce que ça vous apporte. Je vais également aider vos différents enseignants dans la réalisation des séances, et peut être faire des interventions moi-même.

- Pour mieux vous connaître et pouvoir évaluer ce projet au mieux, je vais vous accompagner dans différents cours tout au long de l'année. Je viendrai aussi en cour de récréation pour discuter avec vous. Et aussi et surtout, en cantine, pour voir ce que vous aimez manger, ce qui vous plait, ce qui vous plait moins.

- Voilà, vous allez donc cette année participer à un projet sur l'alimentation, qui va vous permettre de mieux vous connaître et de mieux choisir vos aliments et moi, de mon côté, je vais aider vos enseignants à le mettre en place et l'évaluer pour qu'il se pérennise dans l'établissement, c'est-à-dire qu'il ait lieu chaque année dans au moins une classe de 5ème.

Annexe 4 : Présentation aux parents des élèves de 5ème 4 de Malraux

Bonjour, je m'appelle Aurélie Maurice. Pour la classe de 5ème4, avez-vous eu connaissance de la lettre que j'ai distribuée à vos enfants dans laquelle je me présentais à vous? Ou alors vos enfants vous ont peut-être parlé de moi puisque je suis déjà venue plusieurs fois les voir.

Je suis étudiante en thèse, je commence ma 2ème année, j'en ai donc encore pour au moins 2 ans puisqu'une thèse se fait en 3 ans. C'est une sorte de mémoire de 400 pages pour finir mes études.

Mon domaine de recherche est la sociologie de l'alimentation. La sociologie c'est une discipline des sciences humaines, des sciences qui travaillent sur l'homme. Ce qui m'intéresse, ce sont les comportements humains. Pour comprendre les comportements humains, il y a plusieurs méthodes, celle que j'ai choisie consiste à observer les comportements et à discuter avec les personnes qu'on étudie. Ces deux méthodes s'appellent l'observation et l'entretien.

Mon sujet d'étude c'est les collégiens, je m'intéresse à leur alimentation : leurs goûts, leurs préférences, leurs façons de se comporter à l'école et chez eux. A l'école, je me rends à la cantine et dans certains cours, pour voir de quoi ils parlent concernant l'alimentation et qu'est-ce qu'ils mangent à la cantine. A la maison, je voudrais faire des entretiens avec leurs parents et eux-mêmes pour connaître leurs comportements chez eux concernant l'alimentation. Je ne suis pas là pour évaluer une bonne ou mauvaise alimentation, mais je travaille pour mes études sur comment mangent les adolescents chez eux et à l'école.

Je me suis fixée deux classes de 5ème : la 5ème 3 et la 5ème 4, la 5ème 4 travaille sur un projet sur l'alimentation toute l'année avec l'infirmière, donc elle est intéressante pour moi.

Si vous avez des enfants en 5ème 3 ou 4 et si vous êtes d'accord pour discuter avec moi, ce qui serait précieux pour mon travail, vous pouvez me laisser votre numéro de téléphone. Je vous téléphonerai, et nous discuterons d'un rendez-vous, si vous êtes toujours d'accord, après qu'on en ait reparlé par téléphone.

Annexe 5 : Lettre aux parents des élèves de 5ème de Malraux

Ivry-Sur-Seine, le 5 octobre 2010

Madame, Monsieur,

Je suis Aurélie MAURICE, étudiante en doctorat de sociologie à Paris V- La Sorbonne. Ma thèse (qui est un mémoire à rédiger en 3 ans) porte sur l'alimentation des collégiens. Je travaille sur la perception par les jeunes adolescents des informations sur l'alimentation qu'ils reçoivent au collège.

C'est pourquoi je m'intéresse à la classe de votre enfant, dans laquelle a lieu l'action « Faire des adolescents des consommateurs avertis » en liaison avec Conseil général. Elle consiste en différentes séances, menées par les enseignants de la 5ème 4, et coordonnées par Mme Patais, l'infirmière. Cette action vise à sensibiliser les adolescents à l'alimentation. Elle rentre donc complètement dans le sujet de ma thèse.

L'objectif étant de comprendre le rapport des adolescents à l'alimentation, je cherche à connaître le mieux possible les élèves de la 5ème 4. Ainsi, je souhaite assister aux différentes séances qui vont avoir lieu durant cette année pour observer comment elles se déroulent. Je vais également participer à la conduite des séances en m'associant aux différents enseignants.

Je compte, en parallèle, accompagner les élèves à la cantine, en cour de récréation et dans certains cours, afin de voir quelles informations ils reçoivent sur l'alimentation et d'en discuter par la suite avec eux.

Je tiens donc à vous tenir informés de ma venue en 5ème 4 et de ma présence dans la classe tout au long de l'année. Je vous solliciterai peut-être aussi pour discuter avec vous de l'alimentation en famille. Je viendrai me présenter à vous le jeudi 18 novembre lors de la réunion parents/professeurs.

Dès à présent, je vous transmets mon numéro de téléphone, pour répondre à d'éventuelles questions que vous vous posez.

Vous remerciant par avance de votre attention, et dans l'attente de vous rencontrer,

Aurélie MAURICE

Annexe 6 : Lettre aux parents des élèves de 5ème de Renoir

Saint-Maur-des-Fossés, le 15 mars 2012

Chers parents d'élèves de la 5ème C,

Par le carnet de correspondance, vous avez été informés en début d'année que la classe de 5ème C participe à un projet autour de l'alimentation cette année. Il s'inspire de l'action « Faire des adolescents des consommateurs avertis » conçue par le Conseil Général du Val-de-Marne, avec lequel je réalise ma thèse. Ce projet vise à faire découvrir aux élèves plusieurs des dimensions de l'alimentation et à mieux se connaître en tant que consommateur. Le « projet alimentation » a lieu en classe de 5ème car l'alimentation est au programme en SVT (sur le sujet de la digestion) et est abordée également dans d'autres matières (histoire-géographie, anglais,…). Il s'étend sur toute l'année scolaire 2011-2012, se décline en plusieurs séances et implique l'équipe enseignante de la 5ème C.

Je suis la personne responsable de ce projet au collège Pierre de Ronsard. De plus, en collaboration avec le Conseil Général et du fait de ma formation d'ingénieur agronome, je suis chargée d'étudier l'intérêt d'un tel projet pour les élèves et leurs familles.

Dans cette optique, je me permets de vous demander de m'indiquer votre numéro de téléphone et de remettre cette lettre à votre enfant qui me la fera parvenir par l'intermédiaire de la vie scolaire.

Vous remerciant par avance de votre attention,

Bien cordialement,

Aurélie MAURICE
Ingénieur de l'AgroParisTech
Doctorante en Sciences de l'Education
Laboratoires d'ALISS (INRA) et du CERLIS (CNRS)
Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales, Paris Descartes
aurelie.maurice@ivry.inra.fr

Numéro de téléphone pour vous joindre :
……

Annexe 7 : Devoirs de SVT à partir du logiciel MacDo dans les deux collèges

A- Quels sont mes besoins en énergie ?

	Elève 1 : Jessika	Elève 2 : Sirra
Besoin en énergie pour une journée de repos	6550 kJ	6700 kJ
Besoins en énergie pour les activités de la journée 600 kJ heures de marche 450 kJ heure de travail 1200 kJ heure de sport	~~2000~~ ~~7750~~ kJ 2250 dévaillez	~~2000~~ ~~7900~~ kJ 3400
TOTAL : besoins en énergie pour la journée	~~14300~~ kJ 8800	~~14600~~ kJ

1- A l'aide de ta taille et ton poids, retrouve sur le document 1 quelle quantité d'énergie tu as besoin pour faire fonctionner ton corps pendant une journée.

2- Selon tes activités, tu as des besoins en plus dans la journée. Complète le tableau à l'aide des indications suivantes
Une heure de travail scolaire : 200kJ
Une heure de marche : 600kJ
Une heure de sport : 1200 kJ

B- Combien d'énergie m'apportent les repas de la journée ?

3- A l'aide des étiquettes du document 2, retrouve quelle quantité d'énergie t'apporte chaque aliment et calcule le total pour chaque repas :

Petit-déjeuner :	4×225=900 ~~1810~~ + 483 ~~193~~ = ~~2003~~ 1383 kJ	
Déjeuner :	~~153~~ 460 + 875 + 464 + ~~1473~~ 442 = ~~2965~~ 224 kJ	
Goûter :	310 ~~73~~ + 970 ~~920~~ 485 = ~~1993~~ 558 1280 kJ	
Dîner : Retrouve le logiciel « McDo » dans -Poste de travail -Groupes sur serveur - Classe - Données - SVT Compose ton menu et retrouve en bas de la fenêtre la quantité d'énergie en kJ.	Menu de l'élève 1 Big Mac Double cheeseburger Chicken McNuggets (x9) Frite moyenne Sundae Caramel Coca cola moyen Sauce barbecue Sauce barbecue Milk shake vanille Quantité d'énergie : 1096,40 kJ	Menu de l'élève 2 Chausson aux pommes Double cheeseburger Big Mac Chicken McNuggets (x20) Fri de grande Sauce barbecue Milk shake vanille Coca cola grand Quantité d'énergie : 1390,9 ~~62~~ kJ
TOTAL pour la journée	~~2197862~~ kJ 15,872	~~1395144~~ kJ 2786106 188,13

C- Mon alimentation est-elle équilibrée ?

Une réponse pour chaque élève au dos de la feuille : Compare les résultats que tu as obtenu pour répondre à la question. (L'énergie dont tu as besoin pour la journée et l'énergie que tu as consommé au cours des 4 repas)

Image 1 : Feuille de travail de Sanata et Jennifer, 18 janvier 2011, collège Malraux

J'ai dépensée 3277 kcal dans la journée de mercredi.

Eléments du menu consommé	Apport énergétique en kcal	Apport en glucide en %	Apport en protides en %	Apport en lipides en %
Big Mac	495 kcal	15 %	36 %	37 %
frites	340 kcal	15 %	7 %	25 %
coca	175 kcal	16 %	0 %	0 %

Image 1 : Devoir de Fatimatou, 9 mars 2012, collège Renoir

Mercredi 7 mars, j'ai dépensé 10 205 kJ et 2 441 kcal.

Apport énergétique d'un repas de type « MACDO »

Elément du menu consommé	Apport énergétique en kcal	Apport en glucide en %	Apport en protides en %	Apport en lipides en %
chicken mac nuggets	170	4 %	15 %	13 %
minute maid orange	140	12 %	3 %	0 %
potatoes	210	10 %	4 %	15 %
TOTAL	690	26 %	22 %	28 %

Image 2 : Devoir d'Iris, 9 mars 2012, collège Renoir

Annexe 8 : Séance sur les étiquettes alimentaires

Projet Alimentation – 5ème 4 – Les étiquettes

QUESTIONNAIRE : quels renseignements je peux trouver sur un emballage de produit alimentaire?

1. Que signifie la DLC ?
a) Date Linéaire de Calcul
b) Date Limite de Consommation
c) Durée Latente de Concentration

2. Que signifie la DLUO ?
a) Durée Limitée d'Usage Opérationnel
b) Distance Lipidique Ultérieure Optimale
c) Date Limite d'Utilisation Optimale

3. Comment mesure-t-on la valeur énergétique ?
a) en kilo joule
b) en kilowatt
c) en kilo calories
d) en kilogramme

4. Que signifie RNJ ?
a) Radio Nova Jeune
b) Risque Niveau Joule
c) Repères Nutritionnels Journaliers

5. Que signifie AB ?
a) Assez Bien
b) Agriculture Biologique
c) A Boire

6. A quoi correspond un produit commerce équitable ?
a) le supermarché partage le bénéfice avec l'agriculteur
b) le supermarché échange des denrées en poids équitable avec l'agriculteur
c) l'agriculteur (du Sud) est assuré d'un revenu décent assuré par des relations de solidarité directe avec les consommateurs du Nord

7. Que contient le coca zéro ?

a) Aucun sucre ?
b) Moins de sucre que le coca
c) De l'aspartame
d) De l'acésulfame de potassium

8. Que signifie sans O.G.M ?

a) Il n'y a pas d'organismes gênant la motricité
b) Il n'y a pas d'organismes génétiquement modifiés
c) Il y a un maximum de 0,9% d'organismes génétiquement modifiés

9. Qu'est ce qu'un label rouge ?

a) La qualité de production est meilleure
b) Le produit est de couleur rouge
c) Il est produit par les communistes

10. A quoi correspondent les substances E….. ?

a) Ce sont des ingrédients écologiques
b) Ce sont des additifs
c) Ce sont des énergies

11. Qu'est ce qu'un AOC ?

a) Agriculteur Organisé dans le Commerce
b) Une Appellation d'Origine Contrôlée
c) Un Aliment Ouvert au Commerce

12. Que signifie le signe **?**

a) Le produit est recyclable
b) Le produit peut être retourné à l'entreprise
c) Le prix du produit contient une taxe pour le recyclage

Produits	Label / informations	Composition	Additifs	Apport énergétique / 100 g
Hachis parmentier	14’ micro-ondes 45’ four	Purée (eau, flocons de pommes de terre), préparation de viande de bœuf (bœuf, fécule de pomme de terre), eau Sel x 4 Glucose	Colorant caramel E150c	110 kcal Protéines 5,5 g Glucides 8g Lipides 6g
Soupe Légumes verts	A teneur garantie en vitamines PP, B5, B2, B9 Sans colorant ni conservateur	Légumes, eau, lait écrémé reconstitué Sel (4ème constituant)		32 kcal Protéines 1 g Glucides 5,3 g Lipides 0,7 g
Betteraves	Sans conservateurs	Betteraves rouges, huile de colza, oignons Sel x 3 sucre		102 kcal Protéines 1g Glucides 4,9g Lipides 8,7 g
Tortellini au parmesan	Aux pâtes fraîches farcies	Pâtes fraîches farcies précuites, farce, eau Sel x3	Epaississant E 1412	158 kcal Protéines 5g Glucides 19g Lipides 6,7g
Tarte Epinards chèvre		Pâte (farine de blé, margarine végétale), garniture (eau, épinards) Sel x 3	Emulsifiant E471, correcteur d’acidité E 330 Epaississant E 1422	238 kcal Protéines 6,1g Glucides 26,3g Lipides 12,1g

Synthèse : Soupe très peu calorique, tarte très calorique, betteraves assez caloriques notamment à cause de la sauce, très grasse (bcp de lipides), 2 sans additifs, ce qui fait un argument de vente, mis en avant. Le produit Leader Price n’a pas d’additif contrairement au produit Findus. Le hachis parmentier et les betteraves contiennent bcp de sel ET du sucre, pour améliorer le goût mais santé ?? CCL : beaucoup de sel dans les produits préparés et parfois des additifs qu’on peut éviter en cuisinant à partir de produits bruts.

Synthèse : Atelier la lecture des étiquettes

Les renseignements obligatoires qu'on trouve sur un emballage :

- La **dénomination de vente** : renseigne sur la nature exacte du produit. Ex : chocolat, fruits au sirop, confiture.

Ne pas confondre avec la marque : non obligatoire (cf produits premier prix)

- La **composition** : liste des ingrédients présents par quantité décroissante : du plus important au moins important.

Les additifs sont notés E..., ce sont des substances le plus souvent chimiques nécessaire pour conserver, pour la texture, pour la couleur de l'aliment.

- La **date de durabilité** :
  - La **DLC** : date limite de consommation, pour des produits frais et fragiles (yaourt, fromage, lait, viande,…)
    « A consommer jusqu'au : »

    A ne pas dépasser !
  - La **DLUO** : date limite d'utilisation optimale, pour des produits secs (café, riz, pâtes, …) : l'aliment peut être moins bon au goût après
    « A consommer de préférence avant le : »

- La **quantité nette** : poids ou volume. Ex : Poids net : 100 g
  50 cL

Les renseignements facultatifs :

- Les **labels**

AB : Agriculture Biologique

Label Rouge : indicateur de qualité gustative

Commerce équitable : partenariat commercial avec le producteur (pays du Sud)

AOC : Appellation d'origine contrôlée : lien garanti entre le produit et un terroir (une zone géographique en France)

- Les **allégations** : toute mention sur les caractéristiques du produit
  - **« riche en calcium », « allégé »** => allégation nutritionnelle
  - **« le calcium est nécessaire aux dents et aux os »** => allégation fonctionnelle

Entraînent la nécessité d'un **tableau de valeur nutritionnelle** avec :

- L'énergie apportée par 100g ou mL du produit en kiloJoules ou en kiloCalories
- Les teneurs en lipides/ protéines/ glucides en g et en %RNJ (= **Repères Nutritionnels Journaliers**)
- Les teneurs en oligoéléments (fer, calcium, vitamines) en %AJR (=**Apports Journaliers Recommandés**)

INFORMATION NUTRITIONNELLE - NUTRITION INFORMATION (par portion de 100 g - per 100 g serving)	
ÉNERGIE / ENERGY	266 Cal / 1110 kJ
PROTÉINES / PROTEIN	7,9 g
MATIÈRES GRASSES / FAT	15,7 g
GLUCIDES / CARBOHYDRATE	23,2 g

Le logo ne signifie pas que le produit sur lequel il a été apposé va être recyclé ! L'industriel fabricant le produit verse une contribution financière à Eco-Emballages.

Annexe 9 : Document distribué en début d'année à Renoir aux enseignants de la classe

1/09/2011
Aurélie Maurice

Projet alimentation en 5ème

Voici le déroulement chronologique du projet alimentation réalisé en 2010/2011 à Gustave Monod dans une classe de 5ème.

1) **Questionnaire « Quel mangeur je suis ? »**
   Les élèves remplissent un questionnaire leur permettant de mieux connaître leur rapport à l'alimentation.

2) **Analyse sensorielle**
   Les élèves sont invités à découvrir leurs sens en goûtant des aliments qu'ils ne connaissent pas (le plus souvent)

3) **Les étiquettes**
   Les élèves apprennent à décoder les étiquettes alimentaires : que trouve-t-on dessus ?

4) **Photographies de Peter Menzel**
   Les élèves découvrent ce que mangent quotidiennement des familles dans différents pays du monde

5) **Les fruits et légumes de saison**
   Les élèves doivent citer 5 fruits et légumes pour chaque saison

6) **Les groupes d'aliments**
   Les élèves font des affiches sur chaque groupe d'aliments qui ont été affichées dans la cantine

7) **L'équilibre alimentaire**
   Les élèves apprennent comment savoir s'ils ont mangé équilibré dans la journée.

8) **Traitement statistique du questionnaire**
   Les élèves apprennent à faire des diagrammes circulaires et à les analyser, puis à comparer avec les résultats d'une autre classe.

9) **Le petit déjeuner des 6èmes**
   Les élèves volontaires servent un petit déjeuner équilibré et complet aux élèves de 6ème en leur donnant des conseils sur ce qu'il est bon de manger au petit déjeuner.

10) **La sortie : cueillette de fruits**
    A la fin de l'année, les élèves partent cueillir des fruits de saison dans une exploitation agricole.

Annexe 10 : Projet alimentation par Mme Babilo à Renoir

Projet alimentation 5°C A. Babilo, professeur d'Arts Plastiques

A--Fabrication d'une nature morte avec les différents groupes d'aliments.

1/Recherches

Histoire des Arts:

-analyse d'une nature morte aux 5 sens du 17° siécle

-Documentation (avec expo au CDI?) de la façon dont les peintres, les artistes, représentent les différents groupes d'aliments. 1 groupe et 1 panneau par type d'aliments .

-Pour la réalisation de la nature morte en peinture, recherche dans des catalogues publicitaires d'images des différents aliments par catégorie.

2/Réalisation d'une nature morte.

Choisir et assembler 1 aliment de chaque catégorie pour faire une nature morte.

Croquis à partir des images des magasines ou des oeuvres d'art.

-travail individuel format 24x32 cm, à la peinture

-travail collectif(groupe de 8 élèves) sur des grands formats: chacun représente un aliment, puis mise en place dans un décor.

B- -Le menu idéal, reportage photo et/ou filmé sur l'élaboration de ce menu idéal.

Ce menu pourrait être cuisiné et servi à la cantine.

1/Définition du menu idéal.

-visite aux cuisines, rencontre avec les cuisiniers.

-Par groupe, choix de l'aliment idéal. Par catégorie.

2/Le reportage lors du repas

Avant: aliments crus, cuisine, préparation...

Pendant: la présentation, le service, les élèves à table.....

Après: les restes, les poubelles, le nettoyage.

3/Distribution du menu aux élèves de la cantine, panneaux explicatifs aux murs et exposition des natures mortes.

Pour cela il nous faut discuter avec l'administration, avoir un petit budjet...assossier des collègues..

Projet alimentation 5°C

A. BABILO
AURELIE
Dioni

A--Fabrication d'une nature morte avec les différents groupes d'aliments.(à afficher lors du repas à la cantine)

-1 ° séance cours AP

analyse d'une nature morte aux 5 sens du 17° siécle---->cahier

-2 séances au CDI (2h en demi groupe)

Documentation (avec expo au CDI?) de la façon dont les peintres, les artistes, représentent les différents aliments. Par groupe .Réalisation de panneaux.

-2° seance cours AP(sur 3 séances) **Réalisation d'une nature morte.**

-->Pour la réalisation de la nature morte en peinture, recherche dans des catalogues publicitaires d'images des différents aliments par catégorie, à la maison.

-->Choisir et assembler 1 aliment de chaque catégorie pour faire une nature morte.

Croquis à partir des images des magasines ou des oeuvres d'art.

-travail collectif(groupe de 4 élèves) sur des grands formats: chacun représente un aliment, puis mise en place dans un décor.

--> un groupe fait la pyramide des groupes d'aliments.

B- -Le menu idéal, reportage photo sur l'élaboration de ce menu idéal.

Ce menu pourrait être cuisiné et servi à la cantine.

1/Définition du menu idéal. Au CDI.

-visite aux cuisines, rencontre avec les cuisiniers.

-Par groupe, choix de l'aliment idéal. Par catégorie.

2/le jour du repas

-Le reportage photo lors du repas(en Mai)(un mardi ou un jeudi)

Avant: aliments crus, cuisine, préparation...

Pendant: la présentation, le service, les élèves à table.....

Après: les restes, les poubelles, le nettoyage.

--> expo photo après dans le hall du collège et à la cantine

-Distribution du menu aux élèves de la cantine, panneaux explicatifs aux murs et exposition des natures mortes faites en classe et au CDI.

Réalisation du menu en cours D'AP.

C--Sorties

- Au Louvre pour voir les oeuvres

- Dans un verger pour cueillir des fruits en juin(payé par le Conseil Général)

D- -Budget

-Tirages photos pour expo+ sous-verres

-Photocopies pour impression menu

Jeudi 12 avril 2012 Projet alimentation 5 °C

But de la réunion: Définir le menu, qualifié d'idéal, équilibré mais festif, à servir à la cantine en juin.

Etaient présents: les **29 élèves** de la classe, **Aurélie** étudiante doctorante **, Maryse** la responsable de la cuisine centrale , le responsable de la coordination à la cuisine centrale, **Marie Line** la diététicienne du conseil général en charge de la cantine du collège Ronsard, **Jonathan** le responsable de la cantine du collège, **M. Dourojeani** le documentaliste et moi-même **A .Bennetot** professeur d'Arts Plastiques.

Les élèves ont chacun proposé une entrée, une viande ou un poisson, un légume ou un féculent, un laitage ou un fromage, un dessert et une boisson.

Les propositions sont restées très raisonnables et peu différentes de ce qui est habituellement proposé à la cantine.

Les aliments les plus cités ont été des crudités pour les entrées, le poulet pour la viande, les pommes de terre sous différentes formes pour les légumes, les yaourts et le chocolat pour le dessert.

Le repas aura lieu le jeudi 14 juin.

Il faut que le menu définitif soit décidé avant le 29 mai pour pouvoir passer les commandes.

Maryse reviendra en classe le jeudi 10 mai de 14h à 14h 30 pour finaliser le menu.

Les élèves viendront le mercredi 13 juin par demi groupe pour confectionner une partie de ce repas avec les cuisiniers de la cuisine centrale (1 groupe de 8h à10 h et 1 groupe de 10h à 12h).

Un groupe de volontaires viendra "mettre en assiette" les entrées à la cantine.

Les élèves fabriqueront le menu qui sera distribué à tous les élèves mangeant à la cantine.

Nous mangerons ensuite ensemble, les élèves de 5°C, Aurélie, Maryse et ceux qui voudront se joindre à nous.

Je ferai remplir 2 documents:

- une autorisation parentale pour que les enfants puissent travailler à la cuisine
- une autorisation parentale pour les enfants qui ne sont pas demi-pensionnaire pour manger à la cantine le 14 juin.

Une sortie est prévue jeudi 21 juin après-midi pour faire une cueillette dans un verger à la Queue en Brie.

Annexe 11 : La Nature Morte : séance au CDI avec le documentaliste

Plan de la séance au CDI sur la nature morte

1) Cours sur le genre nature morte, qui a traversé les âges, présentation des différents thèmes (antiquité, baroque, impressionnisme, cubisme, photo), explication de la séance. **20 min.**

⇨ Répartir les élèves en 5 groupes de 3.

2) Recherche d'images sur son thème : sur internet, sur les livres. **30 min.**

3) Impression / photocopie des images choisies puis collage sur un poster. **20 min**

4) Préparation de la présentation orale, écriture sur le poster de la légende, du nom de l'auteur, du titre, de la date. **20 min**

5) Présentation à tout le groupe des œuvres trouvées. **30 min.**

Document pour les élèves

Cette activité va vous permettre de découvrir le genre de la nature morte à travers les époques.

Les artistes ont représenté les aliments au cours des siècles, chacun à leur manière…

1) Recherche des images

Par internet : sur Google Image : taper « nature morte baroque (par exemple si c'est votre époque) » ou en anglais « still life roman (pour l'antiquité) » et vérifiez bien que les images que vous trouvez appartiennent à votre époque. Appelez nous si vous avez des doutes.

Sur les livres : Regardez l'index et cherchez « nature morte » ou feuilletez le livre à la recherche d'une nature morte. Il y a des post-it jaunes sur certains livres, regardez la page.

2) Choix des images

Choisissez de 2 images que vous allez imprimer. Appelez nous quand vous avez choisi vos images. Collez-les sur le poster en les espaçant bien.

3) Ecriture sur le poster

Marquez en dessous de chaque image le titre de l'œuvre, le nom de l'artiste et la date.

Légendez l'image en marquant ce qui est représenté sur l'image.

4) Préparation de la présentation orale

A l'oral, vous allez devoir répondre aux questions suivantes :

- Pourquoi avez-vous choisi cette image ?
- Qu'est-ce qui vous permet de dire qu'elle appartient bien à votre époque?
- Qui est l'artiste?
- Qu'est-ce qu'on voit sur l'image ?
- Quelle est la disposition des différents éléments qui composent l'image ?
- Quelles sont les couleurs, comment est la lumière ?
- Que veut dire l'artiste à travers cette œuvre ? Quelle est la symbolique selon vous ?
- Est-ce que ça vous donne envie de manger ce qu'il y a sur l'image ? Pourquoi ?
- Est-ce que vous en mangez habituellement ? A quels moments ? Dans quel cadre ?

Annexe 12 : Séance de traitement statistique du questionnaire « Quel mangeur je suis ? »

Traitement statistique du questionnaire (Groupe 2 à Malraux)

A partir de quelques questions extraites du questionnaire que vous avez rempli en cours de mathématiques au début de l'année, vous allez utiliser vos connaissances en statistiques pour les traiter.

Nous vous épargnons le décompte des réponses à chaque question, nous l'avons fait pour vous !

1) Je prends mon petit déjeuner les jours d'école :

a) Tous les jours : 9 réponses
b) Parfois : 12
c) Jamais : 3

2) Il m'arrive de manger en dehors des quatre repas (petit-déjeuner, déjeuner, goûter, dîner)

a) Oui :20
b) Non : 4

3) Je mange des fruits

a) Plusieurs fois par jour : 12
b) Une fois par jour : 3
c) 3 à 4 fois par semaine : 4
d) Rarement : 5

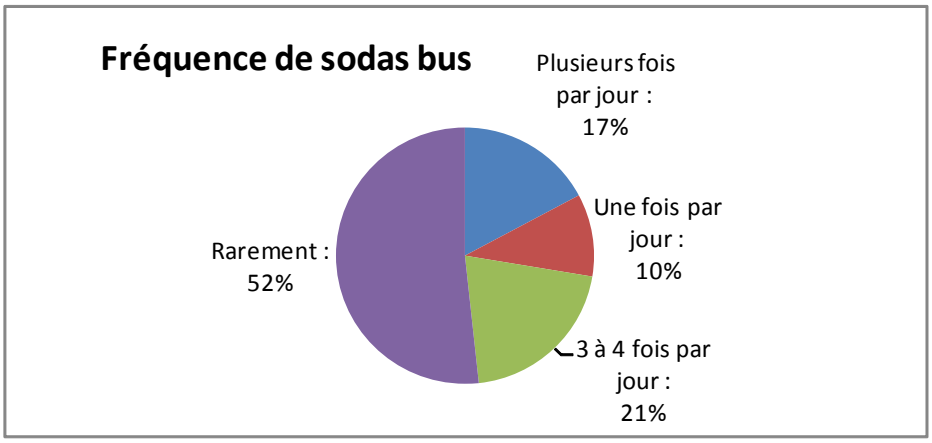
Vous devez calculer l'effectif total de la classe, puis faire des diagrammes circulaires pour chaque question, à l'aide d'Excel (voir la fiche d'explication). Faire une phrase de commentaire en dessous de chaque diagramme.

1) Ecrire la question posée.
2) Faire un tableau
3) Faire le diagramme circulaire correspondant
4) Ecrire une phrase de commentaire en dessous du diagramme

Traitement statistique du Questionnaire (Groupe 1)

Je bois des sodas : Coca, Fanta, Schweppes (ne pas compter les lights)

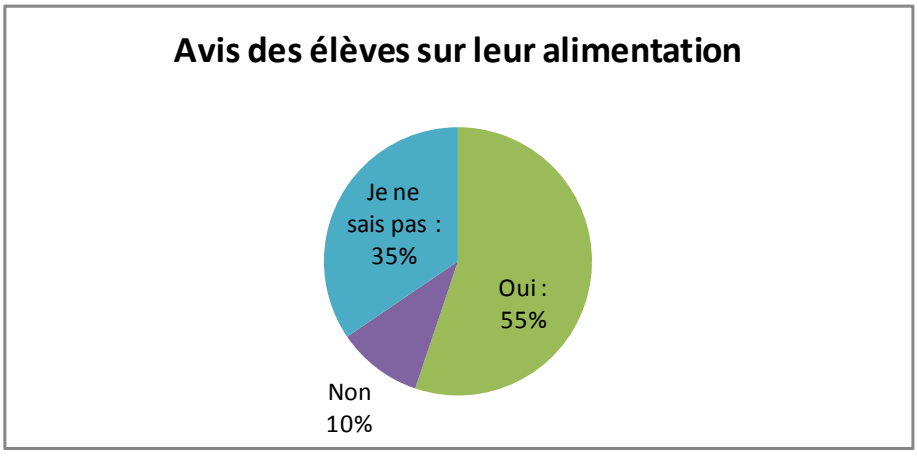
Plusieurs fois par jour :	5
Une fois par jour :	3
3 à 4 fois par jour :	6
Rarement :	15



La plupart des élèves boivent rarement des sodas.

Je pense que je mange comme il faut pour rester en bonne santé

Oui :	16
Non	3
Je ne sais pas :	10



La plupart des élèves mangent équilibré pour rester en bonne santé

Annexe 13 : Guide d'entretiens parents – Version Malraux

20/01/11

Entretiens parents

1) **Les repas de la veille** : achats, choix, cuisine + 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, autonomie, liberté, surveillance

Souci alimentation : normes, que faut-il manger ?

Argent de poche, budget alimentation

5) Discussions parents-enfants alimentation

Est-ce que votre enfant vous parle de ce qu'il mange à la cantine, de ses cours sur l'alimentation ? Est-ce qu'il vous apprend des choses que vous ne saviez pas ? Est-ce qu'il vous donne des conseils ?

Et vous : que lui dites-vous ? Que cherchez-vous à lui inculquer ?

6) 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, …

Annexe 14 : Guide d'entretien parents – Version Renoir

26/01/2012

Entretiens 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) Rapport à l'école

Comment s'est passée votre scolarité ?

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

Est-ce que le collège Ronsard 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, …

Penser à demander l'âge, le métier, la formation si ce n'est pas déjà fait.

Annexe 15 : Guide d'entretien enfants – Version Malraux

20/01/11

Entretiens enfants

1) Les photos

Tu aimes cet aliment ? Beaucoup ? En manges-tu souvent ? A 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.

Dérouler les scénarios en posant des questions supplémentaires pour faire parler sur le sujet en détail.

3) Questions supplémentaires

Journée d'hier + remarques sur les plats + préparation
Cantine
Grignotage
Parents – éducation alimentaire
Autonomie : cuisine, courses, argent de poche
Alimentation au cours de sa vie : changements, évolution ?
Attention à ce qu'il mange, à son poids ?
Choisir ses repas pendant 2 jours.
Amis
Fratrie
Mode de vie : horaires coucher, lever, repas, activités à la maison, hors de la maison, télé
Est-ce que tu regardes les étiquettes des aliments ?

Annexe 16 : Guide d'entretien enfants – Version Renoir

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 ? A 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 2 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.
A 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.

Annexe 17 : Scénarios parents

Repas du soir

Vous avez préparé des épinards avec des œufs pour le repas du soir. Votre enfant ne veut pas manger les épinards. Que faites-vous ?

Vous demandez à votre enfant ce qu'il veut pour le diner, il répond une pizza. Que faites-vous ?

Si le lendemain il redemande une pizza, que faites-vous ?

A table, votre enfant dit que ce que vous avez préparé n'est pas bon. Comment réagissez-vous ?

Goûter-grignotage

Il est 18h30. Votre enfant a faim. Il vient dans la cuisine chercher quelque chose à manger. Que lui donnez-vous ?

Vous vous rendez compte que pour le goûter, votre enfant a mangé un paquet de biscuits entier. Que faites-vous ?

Votre enfant arrive de l'école à 17h, complètement affamé : il n'a vraisemblablement rien mangé à la cantine. Que faites-vous ?

Demandes de l'enfant

Votre enfant vous demande s'il peut aller au grec samedi midi avec ses amis. Que répondez-vous ?

Vous êtes au supermarché avec votre enfant, il vous demande de lui acheter un sachet de bonbons. Que faites-vous ?

Discussions liées à l'alimentation

Votre enfant se pose des questions par rapport à l'alimentation et à l'obésité. Il vous demande quels aliments font grossir. Que lui répondez-vous ?

Votre enfant vous raconte son cours sur l'alimentation au collège et cherche à vous donner des conseils. Comment réagissez-vous ?

Prise/ perte de poids

Votre enfant a pris du poids dernièrement, il commence à être un peu enrobé. Que faites-vous ?

Votre enfant s'inquiète sur son alimentation, il se trouve trop gros. Il mange peu au goûter, ne se ressert pas à table et prend souvent un fruit en dessert. Que lui dites-vous ?

Votre enfant a maigri ses derniers temps, il mange moins qu'avant. Que faites-vous ?

Ecole

Vous découvrez plusieurs emballages de bonbons dans le sac de votre enfant. Que faites-vous ?

C'est le matin. Votre enfant est en retard pour l'école. Il vous dit qu'il n'a pas le temps de petit-déjeuner. Que faites-vous ?

Annexe 18 : Scénarios enfants

Tu rencontres un australien qui te demande ce qu'on mange en France, que lui réponds-tu ?

Tu rencontres un martien, qui arrive sur terre et qui te demande ce qu'il devrait manger pour être en forme. Que lui réponds-tu ?

Ton meilleur ami a pris du poids dernièrement, il te demande des conseils pour maigrir. Que lui dis-tu ?

Cantine

Ce midi, à la cantine, tu n'as pratiquement rien mangé : c'était un légume que tu n'aimes pas. Ta mère te demande ce que tu as mangé à midi. Que lui réponds-tu ?

Ce midi, c'était très bon à la cantine. Que dis-tu à tes parents ?

Si on te proposait des boissons gazeuses à la cantine tous les jours, en prendrais-tu ? Si oui, lesquelles ?

Prises alimentaires à l'extérieur

Tes amis te proposent de venir manger au grec avec eux samedi midi. Que fais-tu ?

On te propose un abonnement gratuit d'une semaine pour tous les midis à Mac Donald's. Que fais-tu ?

Tu es invité chez un ami pour passer l'après-midi. Amènes-tu quelque chose à manger ? Quoi ?

Ta mère te propose de passer quelque part t'acheter un goûter. Que prends-tu ?

A l'école

Ta mère trouve dans ton sac de classe plusieurs emballages de bonbons. Comment réagit-elle ?

La prof de SVT propose à la classe de lui poser des questions sur l'alimentation. Que lui demandes-tu ?

Repas du soir

Ta mère a cuisiné pour le repas du soir un légume que tu n'aimes pas (endive). En manges-tu ?

Ta mère te demande ce que tu veux manger ce soir. Que demandes-tu ?

Pour le 3ème jour de suite, ta mère a fait pour le repas du soir, de la viande et du riz. Que lui dis-tu ?

Ta mère a acheté des plats préparés. Elle dit qu'elle en a marre de faire la cuisine. Que lui dis-tu ?

Ta mère a préparé des merguez au colorant E112. Que lui dis-tu ?

Annexe 19 : Questionnaire sur le projet distribué en fin d'année à Malraux

Projet alimentation : BILAN

Nom :_____ Prénom :_____

Séance 1 : L'analyse sensorielle avec Mme Barlo :

1) Raconte ce dont tu te souviens : qu'est-ce qu'on avait fait pendant cette séance ?

_____

_____

2) Qu'est-ce que tu en as pensé ?

_____

_____

3) Est-ce que tu en as parlé à tes parents ? Si oui, qu'est-ce que tu leur as dit ?

_____

_____

Séance 2 : Les étiquettes avec M. Dupré :

1) Raconte ce dont tu te souviens : qu'est-ce qu'on avait fait pendant cette séance ?

_____

_____

2) Qu'est-ce que tu en as pensé ?

_____

_____

3) Est-ce que tu en as parlé à tes parents ? Si oui, qu'est-ce que tu leur as dit ?

_____

_____

Séance 3 : « Mon alimentation est-elle équilibrée ? » avec Mme Chappes :

1) Raconte ce dont tu te souviens : qu'est-ce qu'on avait fait pendant cette séance ?

_____

_____

_____

2) Qu'est-ce que tu en as pensé ?

_____

_____

3) Est-ce que tu en as parlé à tes parents ? Si oui, qu'est-ce que tu leur as dit ?

_____

_____

Séance 4 : Les groupes d'aliments avec M. Appac :

1) Raconte ce dont tu te souviens : qu'est-ce qu'on avait fait pendant cette séance ?

_____

_____

2) Qu'est-ce que tu en as pensé ?

_____

_____

3) Est-ce que tu en as parlé à tes parents ? Si oui, qu'est-ce que tu leur as dit ?

_____

_____

Séance 5 : L'analyse statistique du questionnaire avec M. Boum :

1) Raconte ce dont tu te souviens : qu'est-ce qu'on avait fait pendant cette séance ?

_____

_____

_____

2) Qu'est-ce que tu en as pensé ?

_____

_____

3) Est-ce que tu en as parlé à tes parents ? Si oui, qu'est-ce que tu leur as dit ?

_____

_____

Annexe 20 : Fiches des élèves par ordre alphabétique (première lettre du prénom)

Agathe Talin

Collège Renoir.

Au collège

-Agathe est amie avec Coline, Léanne et Claire. Elle fait partie d'un groupe de filles un peu en retrait mais qui ne se fait pas embêter par les autres (notamment les dominantes et dominants)
-Agathe a 14,5 de moyenne, elle est 10ème. Elle est assez satisfaite de ses résultats.
-Agathe est assez discrète à l'école, et très sérieuse.
Agathe est autonome depuis le CM2, elle fait ses devoirs toute seule et ne pose pas de -questions à ses parents.

Famille

-Son père est inspecteur contentieux à l'URSSAF (Union de recouvrement des cotisations de sécurité sociale et d'allocations familiales), sa mère est chargée d'études à l'URSSAF.
-C'est la mère qui cuisine, elle évite de faire des choses que ses filles n'aiment pas, mais si ça arrive, elles ne fait pas deux plats, sauf s'il y a des restes, ou des pates.
-La mère pense que Agathe est trop jeune pour aller au kebab avec ses copines, elle peut aller chez des copines ou au cinéma mais il y a toujours un parent pour les amener et les ramener.
-Agathe fait de l'équitation et de la gymnastique rythmique.

Alimentation

-Agathe est de corpulence normale.
-Agathe est demi-pensionnaire. Elle ne se plaint pas trop de la cantine.
-Agathe n'est pas difficile mais elle ne mange pas beaucoup de légumes ni de fruits.
-Agathe fait moins attention à son alimentation maintenant qu'avant, d'après sa mère. Sa mère est soucieuse pour l'alimentation d'Agathe, lui donne des conseils, elle ne veut pas qu'elle prenne du poids comme elle.
-Agathe a eu une période où elle faisait très attention, notamment au nombre de fruits et légumes qu'elle mangeait par jour. Elle est assez inquiète pour son poids.

Projet alimentation

-Agathe parle de ses cours à ses parents mais pas de façon détaillée.
-Agathe est intéressée par le projet et sensibilisée à ces questions (notamment par l'événement auquel elle a assisté il y a un an)

- ⇨ Agathe en a un peu parlé, la mère se rappelle de certaines séances (maths, techno, mais pas SVT), quand j'interroge Agathe, elle répond souvent qu'elle a parlé de la séance dont je parle (même SVT et la pyramide alimentaire)

Amandine Zhang

Collège Malraux.

Au collège :
-Amandine est très seule dans la classe, elle reste un tout petit peu avec Vanessa et Julie.
-Amandine a d'assez bons résultats, elle a eu 13 de moyenne au 2e trimestre.
-Elle participe très peu, et très timide mais très calme, elle ne se fait jamais reprendre par les profs.

Famille :
- Originaire de Chine.
- Ses parents sont commerçants, patrons d'un magasin chinois en Guyane mais à la recherche d'un emploi en France. Ils sont arrivés en France en 2010 après avoir passé 18 ans en Guyane.
-Après une visite chez le médecin qui l'a alarmée sur le poids de ses enfants, la mère fait plus attention à ce qu'elle cuisine (elle fait moins de fritures) et essaie de raisonner sa fille
-Mais elle laisse quand même Amandine manger un peu ce qu'elle veut, par exemple quand elle a faim à 19h : C'est ici ! Croissant, crêpes. (elle me montre un placard dans la salle à manger).
-Les enfants mangent souvent sur le canapé devant la télévision « Normalement tous manger là-bas. Mais ils veulent prendre toutou et venir ici regarder la télé. Parce que le leur c'est télé, si pas regarder après fâché rire. »

Alimentation :
- Amandine est en surpoids.
- Externe, parce que sa famille habite non loin de l'école
-Amandine n'aime pas les légumes « Aurélie : Et les légumes qu'est-ce que t'aimes pas ? Mmh. Y a plein. Y a les courgettes, les aubergines, les salades, les épinards. Je sais pas quoi d'autre. » et n'en mange pas.

Projet alimentation :
-Très réceptive aux cours
-En marge de la classe, ne cherche pas à s'intégrer
-Parle peu avec ses parents de l'école, n'est pas très volubile

⇨ A un peu parlé du projet alimentation, notamment des étiquettes : « les flèches » sur le recyclage

Amar Kelar

Collège Malraux.

Au collège :
-Amar fait partie du groupe leader des garçons, même s'il n'est pas une forte tête.
-Amar a des résultats plutôt mauvais, il a une moyenne de 9 au 2e trimestre.
-C'est un élève plutôt sage, qui ne se fait pas trop remarquer.

Famille :
- D'origine algérienne.
- Son père est en recherche d'emploi, il touche le RSA et sa mère est femme au foyer.
-Les deux parents sont sans activité professionnelle, le père n'arrive pas à trouver un emploi.
-La mère est fâchée avec sa propre mère, qui ne s'est pas bien occupée d'elle petite « Elle nous touche pas, elle nous fait rien, même à manger » « Par contre ma mère c'est une française », son père au contraire est « gentil. C'est un algérien ».
-Elle au contraire fait très bien à manger « nous en Algérie, elles savent faire la cuisine hein. », a gardé les traditions algériennes. Ne mange pas de porc, même si son mari en mange.

Alimentation :
- Amar est mince.
-Amar est externe, parce qu'il ne veut pas manger de porc. « Non je lui ai dit tu veux manger à la cantine, il m'a dit je mange pas parce que ici en France il prend que du porc et tout »
-Il mange bien, même s'il est maigre (elle croit que je viens pour vérifier qu'il mange bien), mais il n'aime pas les légumes. Il aime les frites, le riz, les pâtes, les fruits et le coca.
-La mère met un point d'honneur sur la cuisine : « j'achète pas les conserves » « Je travaille avec mes mains, c'est moi qui fais tout »

Projet alimentation :
-Amar ne s'intéresse pas spécialement aux cours
-Il parle peu à ses parents de ses cours
-Il fait partie du groupe leader de la classe, il sort parfois au grec ou au mac do avec ses potes, et il adore ça → éloigné du discours du projet alimentation

⇨ N'a pas parlé du projet alimentation à ses parents

Arthur Lasserre (portrait p. 348)

Collège Renoir.

Au collège

-Son père pense qu'il est le « bouc émissaire », ce qui est assez le cas. Arthur est en marge dans la classe, il est stigmatisé voire rejeté par certains élèves. Il est proche de Vincent en début d'année puis de Léo qui devient son meilleur ami.

-Antoine a des résultats plutôt faibles, il a 10,63 de moyenne, il est 20e. Alors que, comme dit son père, il a des « capacités ».

Famille

-Son père est chef de projet en communication pour les ressources humaines d'une collectivité territoriale, sa mère est chef de cabine chez Air France.

-Le père aime beaucoup cuisiner et bien présenter les assiettes. Arthur apprécie cet effort de son père, alors que sa mère fait beaucoup de plats préparés : elle n'a pas le temps.

-Éducation qui se veut à l'écoute et assez souple (les notes ne signifient rien sur la valeur de la personne, si Arthur veut être poubelleur plus tard et qu'il est heureux tant mieux), protectrice.

-Encadrement scolaire assez proche : le père regarde sur ProNote, font les devoirs avec Arthur, vérifient son sac, le père l'amène en voiture à l'école pour qu'il ne soient pas en retard.

-Arthur fait de la gymnastique deux fois par semaine et du piano.

Alimentation

-Arthur est mince.

-Arthur est demi-pensionnaire et n'aime pas trop la cantine.

-N'aime pas trop les légumes (les courgettes), à part les carottes, haricots verts etc.

-Arthur fait attention à son alimentation (il boit moins de Fanta) depuis quelques jours parce que son père lui a parlé du diabète et que sa famille est sujette à cette maladie.

-Arthur ne s'inquiète pas pour son poids.

Projet alimentation

-Arthur parle de l'école avec son père, mais plutôt de ses problèmes relationnels, notamment avec Valentin, ou de ses bonnes notes. Il n'a parlé de moi qu'après que j'appelle. Le père n'était pas du tout au courant pour le projet alimentation.

-Arthur se souvient précisément de la séance sur les étiquettes : des groupes. Mais il me dit que le fichier projet alimentation est vide dans sa tête : rien ne l'a marqué.

⇨ N'a pas du tout parlé du projet alimentation à ses parents

Caroline Boyer

Collège Renoir

Au collège
-Caroline est amie avec Coline, Agathe et Léanne puis en cours d'année, se rapproche de Marion.
-Caroline a 13,25 de moyenne au 3e trimestre, elle se situe au milieu de la classe.
-Caroline fait très attention à la façon dont elle s'habille pour le collège, à suivre la mode du moment, par exemple en chaussures c'est les « Kaporal ».

Famille
-La mère gronde peu ses enfants, sauf pour les notes, « ça dure une heure ». Elle fait beaucoup confiance à Caroline : elle ne regarde pas ProNote et l'aide quand elle a eu une mauvaise note.
-Caroline fait de l'équitation tous les mercredis.

Alimentation
-Caroline est de corpulence normale.
-Caroline n'est pas difficile, d'après sa mère. « Elle est même curieuse ». Elle mange de tout.
-La mère n'a pas trop l'envie ni le temps de cuisiner le soir « Je distingue faire à manger et cuisiner quoi », et le week-end elle n'a pas ses filles donc elle ne cuisine pas non plus.
-Ce que Caroline n'aime pas « c'est quand c'est Peggy qui cuisine », l'amie de sa mère. Elle a horreur des poivrons depuis qu'elle en a mangé avec Peggy.
-Caroline fait attention à son alimentation, surtout depuis la 6e du fait d'une discussion avec Priscille qui lui a expliqué qu'elle fait très attention car elle ne fait pas d'activité physique.

Projet alimentation
-Caroline parle très peu de l'école à sa mère. « elles ont pas vraiment envie de parler de l'école ».
-Caroline est contente d'être la classe choisie pour le projet mais il n'a pas changé grand-chose dans sa vie, elle ne regarde pas les étiquettes.
Par contre elle pense souvent aux messages nutritionnels et essaie de s'y conformer, même si elle considère que 5 fruits et légumes par jour c'est trop.

⇨ Caroline en a parlé très peu à sa mère, elle a surtout su par le carnet de correspondance et quand il fallait donner des emballages.

Claire Lobato (portrait p. 366)

Collège Renoir.

Au collège :
-Claire est amie avec Lana et Laetitia au début de l'année, puis se rapproche d'Agathe et de ses copines
-Claire a de très bons résultats : elle a 17 de moyenne au 3e trimestre et est 1ère.
-Claire est très sérieuse et très attentive en cours

Famille :
-Sa mère est directrice technique dans un Greta (Groupement d'établissements de formation pour adultes), son père est dépanneur informatique à son compte.
-Les parents de Claire sont en train de se séparer. Elle a pris du poids depuis que le couple va mal.
-Avec la séparation, des choses ont changé : les repas se passent sans la télévision « Je savais que ça allait être comme ça, ben que de manger sans télé ben du coup on retrouve des temps d'échanges pendant le repas et spontanément ils racontent pleins de choses. »
-Pour les devoirs, Claire est autonome depuis le CP, elle les fait « volontiers ».

Alimentation :
-Claire est en surpoids.
-Claire est demi-pensionnaire. Elle est plutôt contente de la cantine.
-Claire voit une nutritionniste et sa mère essaie de lui cuisiner des aliments adaptés à son « régime » : « On est pas sur des choses… Ni graves ni draconiennes en terme de prescriptions mais moi j'ai… »
-Claire n'est pas compliquée. Elle mange de tout
-Claire a intériorisé les conseils du médecin et les normes nutri

Projet alimentation :
-Est intéressée par le projet alimentation
-Claire ne parle pas beaucoup de l'école. « Elle raconte pas forcément beaucoup de choses, c'est très variable. Ça peut être les… Elle va pas spontanément raconter tout, elle va raconter des choses mais pas forcément tout. »
-Son frère est beaucoup plus bavard qu'elle.

⇨ Claire a parlé du projet alimentation au tout début de l'année et puis l'a prévenue que j'allais appeler : « Elle m'a parlé de petites choses mais j'ai pas de souvenirs là précis en tête »

Coline Malainasse

Collège Renoir.

Au collège
-Coline est amie avec Agathe, Caroline, Léanne et Claire. Elle est très sage à l'école, même timide, on ne l'entend presque pas. Mais elle ne se fait pas embêter par les autres.
-Elle a 16,91 de moyenne au 3e trimestre, elle est 4e.
-Coline est très appliquée pour ses devoirs, et sa mère l'aide beaucoup.

Famille
-Son père était ingénieur génie électrique et sa mère est femme au foyer.
-La mère ne travaille pas, notamment car elle n'a pas envie de laisser sa fille toute seule « après ce qu'on a vécu » (le père est décédé). Elle a arrêté de travailler quand son mari a été muté en Amérique du Sud : ils sont partis vivre 4 ans là-bas (Coline est née là-bas).
-Coline fait de la natation (3 fois par semaine) et du tennis (une fois par semaine).

Alimentation
-Coline est de corpulence normale.
-Coline est externe depuis la 6e, du fait notamment de la proximité de leur logement avec le collège, et elle révise ses leçons entre midi et 2. C'est plus reposant pour elle d'être à la maison.
-Coline aime la plupart des légumes (mais pas les tomates), certaines viandes et sa mère essaie de s'adapter à ses goûts. Mais si elle ne veut pas du plat, elle n'aura pas autre chose.
-Son père est mort d'un cancer du pancréas. La mère a modifié l'alimentation familiale pendant la maladie de son mari, à l'aide d'un livre notamment, et elle achète maintenant beaucoup de produits bio, de la farine complète etc. Ca a été une prise de conscience pour elle. Coline n'aime pas toujours le goût des produits bio (par exemple du lait bio, donc la mère n'en achète plus).
-Coline ne s'inquiète pas pour son poids, davantage pour ses boutons : son médecin lui a dit que cela pouvait être du à la charcuterie et au chocolat.

Projet alimentation
-Coline parle beaucoup à sa mère de ce qu'elle fait à l'école.
-Coline est contente d'avoir ce projet alimentation dans sa classe.

⇨ Coline a beaucoup parlé du projet alimentation à sa mère, qui trouve que c'est un très bon projet.

Gaétan Molet

Collège Renoir.

Au collège
-Gaétan est ami avec Timothée. Il est assez en marge dans la classe et a souvent du mal à trouver sa place à la cantine.
-Gaétan a 10,5 de moyenne au 3e trimestre et est 21e. Il n'est pas très sérieux, et surtout distrait : il ne note pas toujours ses devoirs sur son agenda, et les fait rarement.
-La mère dit suivre au maximum la scolarité de son fils mais elle ne sait pas qu'il y a des cours de latin au collège Renoir.

Famille
-Son père est directeur commercial, sa mère est bibliothécaire.
-Ses parents sont séparés depuis 2000.
-La mère est assez débordée, elle dit qu'elle a du mal à retenir ce qui lui dit Gaétan à propos du projet (elle ne se souvient pas de grand-chose quand je l'interroge). Ses enfants sont très autonomes, ils rentrent tout seuls le soir, déjeunent seuls le matin.
-Elle dit suivre beaucoup la scolarité de ses enfants, se tenir au courant par le carnet, par les appels du collège. Elle est rassurée par l'organisation du collège : « On a la chance de les avoir dans un collège voilà avec des enseignants, toute une organisation, toute, voilà c'est confortable. »
-Gaétan est inscrit à l'Association Sportive de basket du collège et il fait du scoutisme.

Alimentation
-Gaétan est mince.
-Gaétan est demi-pensionnaire. Il mange assez bien à la cantine. Il aime bien les petits pois carottes.
-Les plats à la maison sont simples, il s'agit souvent de plats surgelés. Quand la mère est absente (par exemple le samedi), les deux jeunes sont livrés à eux-mêmes pour le repas du midi, et bien souvent ils ne mangent pas grand-chose (un bon petit déj le matin et un carré de chocolat et du lait de temps en temps s'ils ont faim).
-Gaétan ne s'inquiète pas pour son poids, parce qu'il fait beaucoup de sport.

Projet alimentation
-Gaétan a peu l'occasion de parler avec sa mère, et quand il l'a, il ne lui parle pas trop du collège. « Ben en général on se voit pas… Quand on se voit on se parle pas trop du collège. Elle me demande si ça s'est bien passé, je lui dis oui mais je rentre pas dans les détails. »

⇨ Gaétan n'a pas beaucoup parlé du projet alimentation à sa mère, même si ça mère veut faire penser que si pour apparaître comme une bonne mère.

Hector Durand

Collège Renoir.

Au collège
-Hector est très ami avec Loïc. Il est bien intégré dans la classe et sort avec Sophie pendant quelques mois.
-Hector a 17,13 de moyenne, il est 1er, mais il est un peu bavard donc il n'a pas eu les félicitations.

Famille
- Son père est médecin formateur et sa mère est médecin scolaire.
- La mère est prête à faire plusieurs plats pour que tout le monde mange. Son fils ainé est très difficile.
-Le père rentre vers 21h le soir donc tout le monde ne mange pas forcément ensemble : il arrive qu'Hector mange seul.
-Hector fait du basket (3h) et du tennis (1h).

Alimentation
-Hector est de corpulence normale.
-Hector est demi-pensionnaire mais déteste la cantine, notamment « les trucs qu'on cuit »
Le week-end c'est le père qui fait la cuisine, il fait des choses « beaucoup plus riches » que la mère qui essaye d'équilibrer davantage.
-Hector n'est pas difficile. Il aime « pratiquement tous les légumes », le seul truc avec lequel il a « un peu de problèmes » c'est le gras autour de la viande.
Hector apprécie beaucoup la cuisine de son père, qui cuisine de la « vraie viande ».

Projet alimentation
-Hector parle très peu à sa mère de ce qu'il fait à l'école.
-Hector dit discuter beaucoup avec ses parents, il est très curieux de tout.
-Hector trouve que ce projet lui a appris beaucoup de choses, qu'il est plus « averti »

⇨ En a peu parlé à ses parents.

Julie Copelle (portrait p. 417)

Collège Malraux.

Au collège :
- Une copine: Vanessa (2ème de la classe), relation fusionnelle
- Résultats très bons : 15,89 au 2ème trimestre
- Très sérieuse: toujours au 1er rang, fait ses devoirs
- Participe activement et parle avec entrain

Famille :
-Sa mère est secrétaire, son père est agent de sécurité incendie.
-Vit seule avec sa mère, passe le mercredi et un week-end sur deux avec son père, sa belle-mère et sa demi-sœur.
-Parle beaucoup avec sa mère, relation très fusionnelle
-Famille en ascension sociale, dans laquelle tout ce qui vient de l'école est parole d'évangile : l'école a une place centrale

Alimentation :
-Julie est plutôt mince.
- Externe (sa mère préfère qu'elle ait « quelque chose dans l'estomac »)
- N'aime pas la viande (a peur d'attraper des maladies en en mangeant) ni les légumes : est très difficile pour l'alimentation
- Mange des raclettes tous les soirs en ce moment
- A l'appareil dentaire et sélectionne les aliments qu'elle peut mâcher

Projet alimentation :
-École au centre des préoccupations de Julie et de sa mère → grande réceptivité aux discours scolaires → adhésion aux normes véhiculées par l'école donc aux normes en vigueur
-Inquiétude par rapport à son poids et à l'incorporation → place importante accordée à l'alimentation
-Communication très forte avec sa mère : relation fusionnelle
-Rapport au groupe de pairs distant : ne cherche pas à s'intégrer au « groupe classe », peut donc tenir un discours différent

⇨ Julie intériorise le projet alimentation et le véhicule dans sa famille : joue à l'enseignante avec sa mère devant moi.

Kelly Gabrou

Collège Malraux.

Au collège :
-Kelly est très seule mais à midi, elle mange avec Victoria. Elle est le « chien » des filles populaires de la classe
-Kelly a beaucoup de difficultés à l'école, bien qu'elle soit très studieuse. Sa moyenne est de 6/20 au 3e trimestre
-Kelly est sage en classe, elle n'est pratiquement jamais reprise par les enseignants

Famille :
-Originaire de Côte d'Ivoire, Kelly y a passé 3 ans et est revenue cette année.
-La mère de Kelly est caissière dans un salon de coiffure, son père ne travaille pas. Ses parents sont nés en côte d'Ivoire et sont arrivés en France en 1983.
-La mère de Kelly achète beaucoup d'aliments fast food et n'est pas inquiète pour le poids de sa fille « Non non, en pleine croissance. Faut qu'elle se développe ».
-Kelly parle peu avec sa mère, et beaucoup plus avec son père.
-Elle a 3 grands frères avec lesquels elle s'entend bien, et qui l'amènent au Mac Do.

Alimentation :
- Kelly est en surpoids.
-Kelly est demi-pensionnaire. A la cantine, elle mange globalement bien.
-Kelly n'est pas difficile, elle mange de tout, à part les soupes (mais sa mère en fait peu)

Projet alimentation :
-Kelly parle peu avec sa mère : elle ne lui raconte pas ce qu'elle fait à l'école, même si sa mère lui demande.
-Kelly est en décalage avec l'école, elle ne comprend pas bien et y est très passive → ne retient pas bien ce qu'il s'y passe

⇨ N'a pas du tout parlé du projet alimentation à ses parents

Lana Ricardo

Collège Renoir.

Au collège :
-Lana est très amie avec Laetitia pendant la 1ère partie de l'année puis elle l'exclut de son groupe et reste avec Claire et des filles d'une autre classe
-Lana a de mauvais résultats scolaires : elle a 8,28 de moyenne au 3e trimestre, elle est 24e.
-Lana est plutôt sage en classe, bien qu'elle soit parfois dissipée. Elle n'aime pas spécialement l'école : « Je peux pas dire que j'adore les cours, mais…Ca dépend quel cours quoi »

Famille :
-Lana est originaire du Portugal mais est née en France.
- Ses parents sont tous les deux gérant d'hôtel.
-Lana est très proche de sa sœur, elle lui parle beaucoup
-Sa mère cuisine des plats assez simples et essaie de s'adapter aux goûts de ses enfants (une aime les plats sans sauce, l'autre avec sauce, donc elle sépare les pâtes par ex)
-Lana fait ses devoirs toute seule, c'est elle qui l'a demandé. Sa mère l'a suivie jusqu'à la moitié de la 6e.

Alimentation :
-Lana est très mince.
-Lana est demi-pensionnaire.
-Lana ne s'inquiète pas pour son poids : « Je grossis pas beaucoup tout le temps donc ça va. »
-Lana n'aime pas les légumes mais de toute façon sa mère en cuisine très peu

Projet alimentation :
-Lana parle bien à sa mère, notamment dans la voiture sur le trajet de la maison, elle va surtout parler de ses copines « Voilà, voilà, et puis moi je vais plutôt bifurquer dans l'école, « Alors t'as eu des notes ? » ou « T'as des devoirs ? » voilà. » Elle ne raconte pas le contenu de ses cours
-Mise en pratique : elle regarde les étiquettes depuis la séance, notamment les ingrédients

⇨ A vaguement parlé du projet alimentation à sa mère, en a davantage parlé à sa sœur

Laetitia Alvès (portrait p. 384)

Collège Renoir.

Au collège :
-Laetitia change de groupe d'amis au cours de l'année : au début, elle reste avec Lana et Claire, puis est exclue du groupe et en reconstitue un avec principalement Magali, puis elle devient populaire dans la classe
-Laetitia a de très mauvais résultats scolaires : elle a 7 de moyenne au 3e trimestre, elle est dernière de la classe
-Laetitia est très dissipée en classe, elle est souvent reprise par les enseignants

Famille :
- Laetitia est originaire du Portugal mais est née en France
- Son père est plombier à la RATP et sa mère est enseignante dans une école d'esthétique.
- Le père de Laetitia est assez strict et dur avec ses enfants : elle a même parfois peur de lui. Il n'hésite pas à la frapper à la fois pour ses notes ou il la gronde très fort quand elle fait des écarts (en mangeant tous les paquets de barres chocolatées en quelques jours par exemple)
-Laetitia a donc appris à contourner les interdits parentaux en se dissimulant pour manger des bonbons dans sa chambre par exemple
-C'est le père qui cuisine, il fait surtout des féculents, et lui est au régime : il mange des fruits, que Laetitia trouve pourris.

Alimentation :
-Laetitia est en surpoids
-Demi-pensionnaire, ne se plaint de la cantine, elle y mange presque tout (même les entrées)
-Laetitia n'est pas difficile, elle aime bien les légumes et mange presque de tout.

Projet alimentation :
-Laetitia parle peu avec ses parents, a l'impression que son père ne s'intéresse pas à elle : « Mon père c'est plutôt je m'en fous de ta vie, je préfère regarder la télé. », sa mère s'intéresse plus à ce qu'elle fait au collège mais elle est moins présente à la maison que son père
-Laetitia aime bien les cours où « on fait n'importe quoi » et où « je peux parler »

⇨ Laetitia a peu parlé du projet alimentation, du moins ses parents ne s'en souviennent pas puisqu'elle soutient (quand je l'interroge seule) qu'elle leur a parlé de plusieurs séances

Léanne Daumez

Collège Renoir.

Au collège

-Léanne reste avec Agathe, Coline et Caroline, elle ne se fait pas beaucoup embêter par les autres, mais quand même un peu. Certaines (Mélanie) la trouvent méchante « elle me crie dessus » ou trouvent qu'elle n'a pas d'amis (Fatimatou).

-Léanne travaille peu selon sa mère, elle ne travaille jamais le week-end. Elle pourrait selon la mère avoir une bien meilleure moyenne. Elle a 14,2 de moyenne au 3e trimestre, elle est 11e.

Famille

-Son père est chef d'une petite entreprise, sa mère est responsable d'un service de commerciaux sédentaires.

-Sa mère l'entoure beaucoup et cherche à la protéger (elle a limité ses sorties seule pendant longtemps)

-Histoire familiale compliquée.

-Léanne est entourée d'adulte, elle est très mature. Elle considère l'école comme un travail et n'en parle pas à sa mère.

-Léanne fait de la natation, au même club que Marion mais qu'une fois par semaine (pas de compétition) + cours de chinois.

Alimentation

- Léanne est de corpulence normale

-Léanne est externe, elle a mangé seulement deux fois à la cantine en primaire. C'était un choix de sa mère au départ, pour qu'elle se repose, et maintenant c'est un « choix stratégique » pour pouvoir faire les devoirs. Elle mange chez ses grands-parents.

-Léanne adore les légumes, elle n'aime pas les fruits, sauf la banane, mais elle y est allergique. Elle n'aime pas trop les pâtes ni le riz.

Projet alimentation

Léanne parle très peu à sa mère de ce qu'elle fait à l'école, elle considère que ce n'est pas intéressant

=> Lui a très peu parlé de moi mais lui a quand même un peu parlé du projet (du repas le 14 juin, des emballages qu'elle a choisis seule la 2e fois et qu'elles ont choisi à deux pour la techno)

Loïc Dupré (portrait p. 406)

Collège Renoir.

Au collège :
-Loïc est très ami avec Hector, ils sont en interaction avec le groupe leader des filles et avec Romain et Maxime.
-Résultats très bons : Loïc a 16,57 de moyenne au 3e trimestre, il est 5e.
-Loïc est sérieux et attentif, mais parfois dissipé car en discussion avec Hector (ex : en latin)

Famille :
-Sa mère est assistante aux achats chez Chanel, son père est décorateur chez Chanel aussi.
-Deux parents qui l'entourent beaucoup mais lui donnent beaucoup d'autonomie et lui font confiance puisqu'il les satisfait, donc finalement peu de contraintes ce qui étonne certains autres parents (Mme Auger) : « c'est vrai qu'on marche beaucoup sur la confiance parce qu'après du coup bon ils nous demandent si ils peuvent sortir ou inviter des copains, ou aller manger donc on dit oui parce qu'on sait que bon ils ont été raisonnables et voilà. »
-Il fait ses devoirs tout seul depuis le CP, est très autonome : « *Quand ils veulent qu'on les aide ou qu'on leur, ils nous demandent mais sans ça, on leur demande « T'as fait tes devoirs ? », « Ouais c'est bon, c'est fini », y a pas de… »*
-Pour ses parents, les études c'est très important : « Vaut mieux comme on leur dit, d'aller au plus haut jusqu'où ils auront le courage et puis qu'on pourra les aider financièrement, le plus haut des études »
-Il fait du basket deux fois par semaine.

Alimentation :
-Loïc est en surpoids (léger)
-Loïc fait attention à son alimentation, à son poids. Il a complètement intériorisé les conseils des médecins et de ses parents
-La mère a fait un régime Weight Watchers et a gardé le livret avec les points et s'en sert toujours : les enfants aussi l'utilisent : « Dis donc ça vaut combien de points ça ? »
-Loïc mange de tout, à part les tomates cuites.
- « Pas de télé en mangeant, la télé elle est là… » « Des fois si quand y a, enfin on les autorise… » à aller manger une partie de l'assiette sur le canapé, quand il y a les Simpsons ou le sport, ou Scènes de ménage au début

Projet alimentation :
-Loïc parle très facilement à ses parents : « du coup ils nous racontent plein de choses »
-Il est très réceptif au cours
-Très intéressé par le projet alimentation « Mais là le projet ça t'a intéressé ? Ben oui je le trouve bien, fin je trouve ça bien que… Surtout que notre classe ait été choisie parce que ça aurait pu être une autre 5ème. » → le met en pratique, il lit les étiquettes « On aime bien les céréales, mais on regarde par exemple les… Le nombre de calories qu'il y a. Et voir si c'est pas trop gras par exemple. => En a beaucoup parlé à ses parents, de moi aussi. « Aurélie »

Maëlle Roger

Collège Renoir.

Au collège
-Maëlle est au début de l'année dans un groupe de 4 avec Mélanie, Priscille et Marion. Puis elle se rapproche de Magali et Laetitia, puis reste seule avec Mélanie. Elle est parfois l'objet de stigmatisation ou rejet notamment pour son côté enfantin (Marion la traite de bébé, et Sarah)
-Maëlle a 12,8 de moyenne au 3e trimestre. Elle est 15e : dans le milieu de la classe.
-Maëlle me dit avoir horreur des cours, d'apprendre.

Famille
-Son père est chargé d'études en acoustique et sa mère est adjointe DRH à l'opéra de Paris
-Ses parents sont séparés depuis 2009.
-La mère a peu de temps pour faire à manger donc il lui arrive de faire des haricots verts congelés ou des boîtes de conserve.
-La mère manque de temps pour aller au marché.
-La mère est soucieuse de l'alimentation de ses filles, à ce qu'elles mangent des fruits et légumes, en premier lieu par rapport à l'apparence physique, à la « ligne ». D'ailleurs, elle s'inquiète pour sa fille cadette qui a « un peu de bide ».
-Maëlle fait de la gymnastique le lundi soir.

Alimentation
-Maëlle est mince.
-Maëlle est demi-pensionnaire.
-Maëlle n'est pas facile. N'aime pas spécialement les légumes et ne prend pas de grandes quantités : mange peu. « Maëlle est assez branchée pâtes, pâtes, pommes de terre voilà »
Ce n'était pas une grande mangeuse mains maintenant elle mange bien : « elle se défend mieux là maintenant » (les 2 parents disent la même chose).
-La mère ne contrôle pas pour le goûter, elle pense que c'est « à peu près raisonnable »

Projet alimentation
-Maëlle parle beaucoup à sa mère de l'école.
-Maëlle a apprécié le projet alimentation même si elle ne le met pas en pratique (par exemple avec les étiquettes).

⇨ Maëlle en a beaucoup plus parlé à sa mère qu'à son père

Magali Lagrille

Collège Renoir.

Au collège

-Magali change de groupe au cours de l'année : au début, elle fait partie du groupe leader, puis elle en est exclue et se rapproche de Mélanie et Laetitia. A la fin de l'année, elle reste beaucoup avec Laetitia, et aussi Maëlle.

-Magali est 3ème de la classe au 3ème trimestre. Elle a 17,09 de moyenne.

Elle est sérieuse en classe et très stressée : elle ne supporte pas de se tromper.

Famille

-Son père est monteur vidéo, sa mère est adjointe-intendante dans un lycée

-Magali a une sœur de 17 ans dont elle est très proche, sa mère qualifie leur relation de « fusionnelle ».

-Magali voit peu son père en semaine puisqu'il rentre très tard, par contre sa mère se rend très disponible.

Alimentation

-Magali est mince

-Magali est demi-pensionnaire mais n'aime pas du tout la cantine. Elle apprécie surtout les féculents (notamment les pâtes, en lien avec ses origines italiennes). Elle n'aime pas la viande rouge.

-Magali ne surveille pas du tout son alimentation, elle considère qu'elle n'en a pas besoin. Sa mère me dit qu'elle s'est même inquiétée pour son faible poids (elle l'avait emmenée chez un spécialiste car on suspectait des problèmes de thyroïde).

Projet alimentation

-Magali a beaucoup apprécié la visite de la cantine et la réalisation du dessert et de l'entrée pour le « repas idéal ».

-Magali ne raconte que les événements qui la marquent à l'école

⇨ Magali a peu parlé du projet alimentation à sa mère (à part des activités à la cantine)

Marion Metzger

Collège Renoir.

Au collège :

-Marion est très amie avec Priscille, au début de l'année elle est dans un groupe de 4 avec Maëlle. Elle se rapproche de Caroline en cours d'année.
-Marion a de bons résultats scolaires, elle a 14,5 de moyenne au 3e trimestre, elle est 9e.
-Marion est très sérieuse, très appliquée. Elle fait ses devoirs avec l'aide de sa mère.
-Elle participe plutôt bien.

Famille :

-Son père est cadre dans les télécommunications et sa mère est directrice adjointe d'une agence de traduction.
-Marion est l'ainée de 3 enfants.
-Sa mère est très stricte concernant l'éducation de ses enfants, il y a les TIF : travaux d'intérêt familial.
-Au niveau des repas, « il n'y a pas de négociation », les enfants ne choisissent pas les repas et sont obligés de manger ce qu'ils ont dans l'assiette
-Cette famille ne possède pas la télévision.
-Marion fait de la piscine deux fois par semaine.

Alimentation :

-Marion est de corpulence normale.
-Marion est demi-pensionnaire et ne s'en plaint pas. Elle mange bien à la cantine: « La cantine est assez bonne enfin au collège, à l'école mais c'est n'importe quoi la cantine ! Là ça va. »
-Marion mange de tout, à part quelques exceptions : les poireaux,…
-La mère est très attachée à une alimentation équilibrée

Projet alimentation :

-Marion parle beaucoup de sa journée de cours à ses parents « Elle nous raconte. Elle parle pas mal oui donc elle raconte qu'après… »
-Marion est très réceptive aux cours : « Moi j'aime bien les cours. »
-Les parents sont intéressés par le projet alimentation « Mais oui, oui on s'intéresse à tout ce qui sort un peu du… » « Ben je pense plus que pareil quoi, les parents ont un coté rébarbatif sur « arrête de manger des gâteaux… » Enfin si après il y a un accompagnement en plus par quelqu'un de jeunes qui vient en support de l'école et qui intervient sur différents types de matières aussi »
-Marion est sensibilisée par ses parents à l'équilibre alimentaire, mais elle ne s'inquiète pas pour son poids, sauf l'été, où elle doit faire attention : « Ouais l'été, je dois faire super gaffe parce que… »

> =>Marion a parlé des différentes séances du projet alimentation à ses parents, sans qu'ils aient l'impression que ça influe sur leurs pratiques « On n'a pas ressenti le besoin d'aller plus loin en nous demandant… »

Martial Dupok

Collège Malraux.

Au collège :
-Martial est assez seul dans la classe, il reste parfois avec Nathan et Laurent ou Jérôme.
-Il a de bons résultats scolaires : il a 13,37 de moyenne au 2ème trimestre
-Martial est plutôt calme en cours, il n'a pas fait partie du dispositif Phare. Il est plutôt bien attentif et sérieux

Famille :
-D'origine polonaise, arrivé en France à 4 ans.
-Son père est ouvrier de chantier et sa mère est au foyer et vend des gâteaux.
-Ses parents sont séparés depuis 2005.
-La mère cuisine beaucoup (elle fait tout maison) « Je travaille pas, alors c'est pour ça j'ai le temps » et cherche à cacher les aliments que Martial n'aime pas, comme les oignons
-Michal aime cuisiner lui aussi.
-La mère impose certaines règles : pas de sucré le soir, horaires pour la douche, pour se mettre en pyjama

Alimentation :
-Martial est mince.
- Martial est externe
- Martial mange bien globalement, mais il préfère le sucré (le Nutella par ex)
- « J'aimerais bien améliorer en légume ma famille mais c'est difficile »

Projet alimentation :
-Michal est réceptif aux cours → réceptif au projet alimentation
-Sa mère est très disponible, ils discutent ensemble très souvent
-Michal aime beaucoup mac do et le sucré, et ne fait pas attention à son poids
-Michal est en retrait dans sa classe mais adhère bien à la culture ado (cf son profil Facebook)

⇨ Martial donne à sa mère des conseils sur son alimentation, pour maigrir, par rapport à ce qu'il a appris à l'école (et à la télé dans 100% Mag par ex). Il a parlé à sa mère du projet alimentation mais pas tant que ça (seulement lorsqu'il a découpé des fruits pour la Semaine du Fruit)

Mathias Medeiros

Collège Renoir.

Au collège :
-Mathias est ami avec Vincent mais aussi Romain et Maxime. Il est un peu en marge de la classe.
-Mathias a de mauvais résultats scolaires : il a 7,63 de moyenne au 3e trimestre, il est 26e.
-Mathias est assez dissipé en cours mais ne perturbe pas vraiment.
-Mathias me dit qu'il fait bien ses devoirs.

Famille :
-Originaire du Portugal.
-La mère de Mathias essaie d'équilibrer les repas pour faire perdre du poids à Mathias. C'est sans doute une visite chez le médecin qui l'a amenée à faire attention (d'après l'entretien avec Mathias). Elle cache les biscuits dans sa chambre.
-La mère ne l'encadre pas pour ses devoirs, elle considère qu'il est assez grand : « Il faut qu'il assume hein, il a quand même déjà quinze ans hein, faut qu'il commence à assumer. »
-Mathias est très souvent devant la télévision, il y en a une dans chaque pièce.

Alimentation :
-Mathias est en surpoids.
-Mathias est externe.
-Mathias est inquiet pour son poids « J'ai pas trop envie de grossir. Je suis déjà gros alors j'ai pas envie de plus grossir. »
-Mathias fait attention à ce qu'il mange depuis qu'il est allé voir le médecin, l'an passé : « je mange un peu moins de gâteaux. »

Projet alimentation :
-Mathias raconte très peu à sa mère ce qu'il fait à l'école : « Ben elle est presque toujours occupée, dès qu'elle arrive elle doit faire à manger, elle est occupée. »
-Mathias n'aime pas l'école, parce qu'il y a des devoirs
-Aime bien le projet alimentation, ça l'intéresse

⇨ Mathias n'a pas parlé du projet alimentation à ses parents. Par contre, il le met en pratique : « Oui ce qu'il y a à côté de protéines, de lipides, ben tout ça ben… Je regarde. »

Mayeul Auger (portrait p. 374)

Collège Renoir.

Au collège :
-Mayeul n'a pas de grand ami dans sa classe, mais il reste avec Hector et Loïc, mais aussi avec Gaétan et Tobias. Il arrive à se faire une assez bonne réputation en cours d'année
-Mayeul a de bons résultats : il a 15,37 de moyenne au 3e trimestre, il est 7e.
-Mayeul est assez dissipé, il aime bien faire le clown (notamment en musique) mais est assez stressé et sérieux dans les cours « importants »

Famille :
- Sa mère est institutrice et son père est vendeur de voitures dans un garage.
-La mère de Mayeul est très attachée aux résultats scolaires, c'est la priorité.
-Elle est très réceptive aux normes alimentaires en vigueur et cherche à équilibrer les repas qu'elle cuisine (même si elle, mange « n'importe quoi »)
-Le frère de Mayeul réussit très bien à l'école et Mayeul a du mal à trouver sa place dans sa famille, heureusement la gymnastique est son domaine d'excellence
-Il fait de la gymnastique à haut niveau.

Alimentation :
-Mayeul est mince.
-Mayeul est externe : il n'a jamais mangé à la cantine, c'est un choix de la mère à la base mais « qui leur convient totalement »
-Mayeul est très difficile, il n'aime pas les sauces « Mathis est extrêmement difficile, il ne mange rien... ». Il aime « les pommes-de-terre, les pâtes, le riz et tout ce qui est crudité. » « Il mange pas de légumes cuits »

Projet alimentation :
-Mayeul n'aime pas l'école, ça ne l'intéresse pas (et ça le stresse)
-Il parle très peu de ce qu'il fait là-bas « Aurélie : Donc la communication entre vous deux...
Mme Auger : Elle est super difficile. Voilà, c'est vachement dur. »
-Mayeul n'est pas inquiet pour son poids

- ⇨ Mayeul a très peu parlé à sa mère du projet alimentation, elle ne savait pas que j'étais présente au collège, elle n'a eu des infos que par le petit mot au début de l'année

« Mme Auger : Sinon non, pas tant que ça, j'ai découvert par hasard tous les graphismes avec les statistiques. »

Mélanie Coupranoux (portrait p. 402)

Collège Renoir.

Au collège :
-Mélanie change beaucoup de groupe au cours de l'année. Elle est amie avec Marion, Priscille et Maëlle au début de l'année puis se rapproche de Magali et Laetitia, et enfin se retrouve assez seule, en compagnie de Maëlle.
-Mélanie a des résultats moyens.
-Mélanie est très sage en classe.

Famille :
-Son père est maître d'hôtel, sa mère est assistante de direction pour des instituts d'esthétique.
-Ses parents sont séparés depuis qu'elle a 2 ans. Elle vit avec sa mère et voit son père un jour par semaine (le mardi soir).
-Mélanie fait de la danse.

Alimentation :
-Mélanie est très mince.
-Mélanie est demi-pensionnaire mais elle déteste la cantine et y mange très peu.
-Sa mère me dit qu'elle a un très petit appétit et qu'elle est soucieuse de son poids. Du coup sa mère évite de parler de régime devant Mélanie.
-La mère cuisine beaucoup de légumes verts, mais aussi des pâtes, du riz, des quenelles ou des pizzas.

Projet alimentation :
-Mélanie regarde les étiquettes des produits alimentaires maintenant, et si c'est trop gras elle dit qu'il ne faut pas manger ça.
-Mélanie discute beaucoup avec sa mère.

⇨ Mélanie a beaucoup parlé du projet alimentation à sa mère.

Moustafa Hari (portrait p. 356)

Collège Malraux.

Au collège :
-Moustafa fait partie du groupe leader et y est bien intégré.
-Résultats très bons : 14 de moyenne au 3ème trimestre
-En cours, Moustafa est attentif et participe. Mais étant donné son groupe d'amis, il est parfois dissipé et a fait partie du dispositif Phare. Il ne fait quand même pas partie des élèves perturbateurs de la classe

Famille :
-Originaire des Comores.
-La mère de Moustafa est en congé parental, elle était guichetière à la RATP.
-Ses parents sont séparés depuis 2000.
-Moustafa est l'ainé de 4 enfants. Ils vivent seuls avec leur mère. Il a donc beaucoup de responsabilités et cette situation lui pèse.
-D'autant plus qu'un de ses frères (qui a 5 ans) est handicapé mental
-Sa mère cuisine beaucoup de féculents, des plats simples (elle est assez débordée)

Alimentation :
-Moustafa est mince.
-Moustafa mange à la cantine depuis le 2ème trimestre, mais il voudrait rentrer à la maison, mais sa mère lui explique que ce n'est pas possible à cause de son petit frère
-Il n'aime pas trop les légumes, c'est pour ça qu'il n'apprécie pas la cantine : « Je sais pourquoi il aime pas, c'est parce qu'il y a les légumes, y a pas les frites, y a pas les pâtes, y a pas les pizzas, y a pas les hamburgers, y a pas les steaks »

Projet alimentation :
-Moustafa est réceptif à ce qui provient de l'école, mais fait partie du groupe leader de la classe qui rejette l'école et le projet alimentation → il ne peut pas, devant les autres, adhérer au projet alimentation
-Moustafa n'a pas de problème de poids, il n'aime pas les légumes → n'est pas sensible aux messages véhiculés par le projet
-Sa mère a 4 enfants à gérer, elle a donc peu de temps à consacrer à Moustafa pour discuter.

⇨ Moustafa n'a pas parlé à sa mère du projet alimentation

Nathan Paufroi (portrait p. 322)

Collège Malraux.

Au collège :
-Nathan reste avec Laurent et Jérôme, deux autres garçons d'origine française. Ce petit groupe est un peu en marge dans la classe, Jérôme notamment (en surpoids) est très souvent l'objet de moqueries ou de stigmatisations.
-Nathan a de très mauvais résultats scolaires, il a 6 de moyenne au 2ème trimestre
-Nathan est un élément perturbateur dans la classe, il a fait partie du dispositif Phare. Il est très dissipé en cours et n'écoute presque pas.

Famille :
-Le père de Nathan est ouvrier fonctionnaire à la mairie d'Ivry.
-Le père de Nathan s'est retrouvé seul avec ses trois enfants depuis l'été dernier et a du mal à gérer la situation, entre une fille jeune mère, une fille qui fugue et a des problèmes de poids et un garçon en difficultés à l'école.
- Le père a fait appel à un juge pour enfants et a une « éducatrice » qui s'occupe de sa deuxième fille et de Nathan

Alimentation :
- Nathan est mince et plutôt grand.
- Le père cuisine des choses très simples, ou fait des plats préparés. Les repas sont souvent des féculents ou pizzas « On tourne toujours pâtes, riz, frites. Beaucoup de frites même »
-« Pas de légume vert. On est plutôt viande chez nous »
-Cuisine ce que Nathan aime, ce qu'il demande
-Quand Nathan est seul, il se réchauffe des plats préparés au four à micro-ondes

Projet alimentation :
-Beaucoup de distance avec l'école → ne se souvient plus des séances du projet alimentation « Moi ça m'intéresse pas »
-N'aime pas les légumes et adore les frites, ne fait pas attention à son alimentation, même s'il dit qu'il est « pas maigre à l'intérieur » → n'est pas sensible aux discours nutritionnels
-Son groupe d'amis est plutôt en opposition avec l'école : Laurent est en décrochage scolaire et Jérôme se fait reprendre pratiquement à chaque cours et a beaucoup de mal à se concentrer
-Il parle très peu avec son père de l'école, son père n'a pas le temps et n'est pas intéressé par l'école. Il n'a ni l'envie ni le temps de l'encadrer pour ses devoirs « Vous y croyez pas quoi ? Pff. C'est du bidon. L'école c'est bien si tu vas apprendre. Après dis-moi pas que tu en sors riche. »

⇨ Nathan n'a pas dit un mot du projet alimentation à son père.

Priscille Fernandes

Collège Renoir

Au collège :
-Priscille est très amie avec Marion, et son groupe d'amies change au cours de l'année.
-Priscille a de bons résultats, au 3e trimestre elle a presque 15 de moyenne et elle est 8e.
-Très sérieuse, elle fait bien ses devoirs

Famille :
-Son père est mécanicien de précision, sa mère est diététicienne.
-Sa mère est remariée avec son père, elle a un grand demi-frère de 21 ans.
-Sa mère décide des menus mais c'est son père qui cuisine.
-La mère est très stricte sur l'alimentation et très attachée à une alimentation équilibrée

Alimentation :
-Priscille est de corpulence normale
-Priscille a très bien intériorisé les contraintes formulées par sa mère concernant l'alimentation.
-Elle fait attention à son poids et se limite : ne grignote pas et mange un « goûter normal » « c'est deux pépitos plus une compote plus un jus de fruits ».
-Priscille n'est pas très difficile, mais elle n'aime pas les fruits, ni les bonbons, c'est une chance dit la mère.

Projet alimentation :
-Priscille ne raconte pas beaucoup ses cours, « les notes quoi ! »
-Elle n'est pas emballée par le projet alimentation : « C'est… Pas… Je m'attendais à ce qu'on fasse un peu plus de trucs et puis c'est pas exceptionnel fin de toute façon c'est les cours, après c'est avec les cours donc voilà … »

⇨ Priscille a peu parlé du projet alimentation à ses parents : « Sa mère : Et oui, y a eu le coup des étiquettes, ça je me souviens qu'on l'a fait et après non, elle me parle pas… Priscille : En plus on fait pas… On fait pas grand-chose… »

Quentin Tiber (portrait p. 329)

Collège Malraux.

Au collège :
- Dans le groupe des garçons populaires
- Résultats moyens, il a 11,28 de moyenne au 2ème trimestre.
- Assez dissipé mais participe souvent
- Fait peu ses devoirs
- Visage renfermé et voix peu enjouée

Famille :
-Son père est technicien de diffusion.
-Sa mère est décédée quand il avait 6 ans.
-Vit avec son père et sa sœur (17 ans)
-Le père est obsédé par l'alimentation biologique, il considère que l'alimentation « industrielle » provoque des cancers
-Parle peu avec son père, encore moins des cours

Alimentation :
-Quentin est grand et mince
-Demi-pensionnaire
- Mange bio chez lui depuis 3 ans (son père l'oblige)
- N'aime pas trop les légumes, mais est parfois obligé chez lui.
- N'aime pas la cantine: trop de légumes (il y fait des sandwichs)
- Aimerait ne pas manger bio, même si plus tard, il mangera « un peu » bio

Projet alimentation :
-En conflit avec le discours scolaire
-Parle peu avec son père « Je lui dis jamais rien »
-Honte de son père, ne veut pas que ses copains apprennent qu'il mange bio
-Cherche beaucoup à rester dans le groupe des populaires : alimentation mac do intégrateur

⇨ Quentin ne transmet pas de discours nutritionnel à son père

Rémi Bernard

Collège Renoir.

Au collège :
-Rémi n’a pas d’ami proche dans la classe. C'est un électron libre. Il discute un peu avec Romain et Maxime, ou Hector et Loïc, ou Gaétan, ou bien Laetitia (surtout pendant la période où elle est seule)
-Il est assez proche de moi, il vient souvent me parler (sa mère m’explique qu’il reste tout le temps avec les adultes quand ils sont avec des amis ou de la famille)
-Rémi est un élève moyen.

Famille :
-Son père est prothésiste dentaire et sa mère est déléguée médicale.
-Rémi a un frère, ils dorment dans la même chambre.
-Rémi a une grande famille : sa mère a 3 sœurs et un frère. Ils passent beaucoup de temps avec eux.
-Il fait du basket.

Alimentation :
-Rémi est de corpulence normale.
- Rémi est demi-pensionnaire.
- Rémi n’aime pas trop les légumes (notamment ceux de la cantine). Il aime les petits pois et les haricots verts.

Projet alimentation :
-Rémi parle très peu de ses cours à sa mère (plus généralement à ses parents).

⇨ N’a presque pas parlé du projet alimentation

Sophie Racanoux

Collège Renoir.

Au collège

-Sophie est dans le groupe des filles populaires de la classe, d'ailleurs elle est déléguée. Elle est très bien intégrée dans la classe. A un moment de l'année, elle sort avec Hector, le play-boy de la classe.

-Sophie est 6e, elle a 15,85 de moyenne au 3e trimestre. Elle est sérieuse et assez sage en classe, contrairement à ses copines Iris, Ylea et Fatimatou.

Famille

-Son père est directeur général dans une grande entreprise, sa mère est femme au foyer.

-Sophie s'entend très bien avec sa sœur ainée, c'est son modèle, et moins bien avec la sœur du milieu, qui est très travailleuse et jalouse de Sophie.

-La mère de Sophie n'est pas très sévère avec elle, elle la laisse sortir avec ses copines, ne la gronderait pas si elle avait des bonbons dans son sac, … Les deux sœurs se plaignent que Sophie a plus de libertés qu'elles au même âge.

-Sa mère lui fait confiance pour les devoirs et les notes : elle lui dit toujours ses notes, donc la mère ne vérifie pas sur Pronote. Sophie est indépendante pour ses devoirs, elle les fait toute seule depuis longtemps.

-Elle fait du hip-hop le samedi après-midi.

Alimentation

-Sophie est plutôt mince

-Sophie est demi-pensionnaire. Elle dit à sa mère que ce n'est pas très bon, que les légumes sont moins bons qu'à la maison.

La mère cuisine beaucoup de légumes, et viande ou poisson pour le repas du soir.

-Sophie n'est pas difficile : elle mange tous les légumes, le poisson,…

-Sophie est « attirée naturellement que par les choses pas grasses », « elle aime pas les choses lourdes ».

Projet alimentation

-Sophie parle beaucoup de l'école à sa mère, comme sa mère est présente quand elle rentre de l'école, elles discutent de sa journée d'école, des événements à la cantine ou en classe,…

La mère trouve que sa relation avec Sophie est très bonne.

⇨ Sophie a beaucoup parlé du projet alimentation à sa mère.

Timothée Le Tutour

Collège Renoir.

Au collège :
-Timothée est ami avec Gaétan, et dans une certaine mesure avec Mayeul.
-Timothée a d'assez bons résultats, il a eu 13,65 de moyenne au 3e trimestre, il est 13e.
-Timothée est très sage et attentif en cours. Il est même prêt à ne pas se conformer à la loi du groupe pour ne pas enfreindre les règles de l'école (il se lève pour sortir de cours en musique). Mais il peut quand même être parfois dissipé quand il est à côté de Gaétan.

Famille :
-Son père est directeur marketing d'un magasin botanique et sa mère est vendeuse dans une boutique de vêtements
-Ses parents sont séparés depuis 2005.
-Timothée vit avec sa mère, sa grand-mère et son oncle. Sa mère et lui dorment dans un petit studio accolé : « notre petit nid d'amour » comme l'appelle sa mère.
-Il est très proche de sa mère : tous les soirs ils se retirent dans leur studio et regardent la télé ensemble, discutent. « Timothée je lui ai jamais parlé comme à un bébé, y a pas de tabous… »
-C'est la grand-mère qui cuisine : elle fait ce que Timothée aime.
-La mère se considère comme plutôt permissive : « Il aurait dix kilos en plus je ferai pas ça. »
-Fait ses devoirs tout seul, était chapeauté par sa grand-mère ou son grand-père quand il était plus petit.

Alimentation :
-Timothée est de corpulence normale
-Timothée est externe.
-Il n'aime pas les haricots verts, les tomates (à la limite crues)
-Timothée est un peu inquiet pour son poids : « Et après avec l'âge j'ai commencé à m'épaissir alors que je mangeais comme d'habitude. Et je commence à me faire du souci. », mais sa mère non : « il va faire « Piou ! », et il faut garder, il faut avoir ces petites réserves là pour pas avoir de problèmes de carences… »

Projet alimentation :
-Timothée parle peu de l'école avec sa mère : « Mais sinon non, on ne parle pas de ce qui se passe en cours. Plus de l'intercours, mais pas du cours. »
-Parle davantage de ses cours à sa grand-mère, puisque c'est elle qu'il voit en premier : « C'est plus frais quand Tristan rentre c'est maman qui est là. »
-Ne s'intéresse que moyennement au projet : « Oui ça va c'est inventif mais… Voilà quoi c'est tout. Y a pas d'autres choses à dire dessus à peu près. » « Si ça va, je… Je m'y intéresse mais… Pas trop. ». A mis en fond d'écran de son ordinateur une nature morte.

=> A un peu parlé du projet alimentation à sa grand-mère qui ne s'en souvient plus. Elle se souvient des emballages « tu avais ramené des… De Schweppes ».

Vanessa Nguyen

Collège Malraux.

Au collège :
-Une copine : Julie, relation fusionnelle
-Résultats très bons : 15,21 au 2ème trimestre
-Très sérieuse : toujours au 1er rang, fait très bien ses devoirs
-Participe activement

Famille :
- Ses parents sont nés au Cambodge et sont arrivés en 1988.
-Le père de Vanessa n'arrive pas à trouver du travail depuis quelques années (il était cuisinier), sa mère garde une enfant. -Vit dans un petit appartement très peuplé : elle a 4 frères et sœurs mais il y a aussi sa nièce, le bébé de son frère, des enfants que garde sa mère
-Ses parents la gâtent beaucoup et sont très attachés à l'alimentation : leurs enfants ne doivent manquer de rien
-Il y a peu de règles sur l'alimentation : chacun mange ce qu'il veut quand il veut et les parents cherchent à faire plaisir aux enfants. « En fait moi et… on est souvent gâtés par mon père et tout parce qu'il veut qu'on mange tu vois, il est content quand on mange. »
-Ils ont équipés leurs enfants des dernières technologies pour leur faire plaisir : « Je te jure. On est vraiment gâtées. Dans ma chambre y a un ordinateur, dans la chambre de mon frère y a 2 PC, dans la chambre de ma belle-sœur y a un PC, on est grave gâtés, t'as vu ? »

Alimentation :
-Vanessa est de corpulence normale (plutôt fine)
-Demi-pensionnaire, elle n'aime pas trop ce qui est servi à la cantine. Par exemple les petits pois, elle les mange chez elle alors qu'à la cantine elle n'aime pas.
-Vanessa mange assez bien de tout mais elle préfère les frites, les grecs et les KFC, elle m'avoue quand même qu'elle mange peu de fruits et légumes
-Le médecin lui a conseillé de faire attention à son alimentation, de manger plus équilibré, et maintenant elle essaie de faire plus attention

Projet alimentation :
-Vanessa est très réceptive à tout ce qui provient de l'école
-Elle ne fait pas partie du groupe leader et ne cherche pas à s'y intégrer → peut avoir un avis positif sur le projet alimentation
-Elle parle assez souvent avec ses parents

⇨ Vanessa a parlé du projet alimentation à ses parents en leur donnant des conseils

« 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. »

Vincent Guindon

Collège Renoir.

Au collège
-Vincent reste beaucoup avec Mathias et Arthur, avec qui il se fâche régulièrement. Il est parfois stigmatisé par les autres à cause de son poids (en SVT pendant une séance sur l'équilibre alimentaire)
-Vincent a des résultats moyens, il a 11,1 de moyenne, mais sa mère dit qu'il a beaucoup de capacités mais qu'il ne lève pas le petit doigt.

Famille
-Sa mère est assistante dans un bureau d'études et son père est frigoriste.
-Ses parents sont séparés depuis qu'il a 3 ans. Il passe très peu de temps chez son père depuis un an ou deux parce qu'il s'ennuie (sa belle-mère est en dépression depuis 4 ans)

Alimentation
-Vincent est en surpoids
-Vincent est demi-pensionnaire.
-Vincent aime à peu près tout sauf les navets et les poivrons.
-Il est allé voir un certain nombre de diététiciennes depuis 3 ans, et là le médecin nutritionniste qu'il a rencontré arrive à le convaincre et sa mère et lui se sont lancés dans une alimentation plus équilibrée et plus mesurée.
-Mais quand je reviens quelques semaines après, je retrouve la mère dépitée car son fils n'a pas respecté les recommandations. Elle a décidé de renoncer aux visites chez la nutritionniste.

Projet alimentation
-Vincent parle très peu de l'école à sa mère : « Moi j'aime bien que l'école ça reste à l'école. C'est comme ça. »
-Vincent pense que le projet alimentation peut servir pour ceux qui sont mal informés mais lui il connait déjà tout par cœur.

⇨ Vincent a peu parlé du projet alimentation à sa mère. Il a parlé de la cueillette (peut-être parce qu'il y avait la feuille à signer, et du menu pour la cantine : ils ont réfléchi à 3 avec sa mère et sa grand-mère au menu)

Yacine Oulir (portrait p. 339)

Collège Malraux.

Au collège :
-Yacine est très ami avec William, mais aussi avec Axel, deux asiatiques. Ce petit groupe ne fait pas parti du groupe leader mais n'est pas trop stigmatisé par les autres
-Yacine a des résultats moyens : 11 de moyenne au 2ème trimestre
-Il est assez bavard en cours, mais ne fait pas partie des éléments perturbateurs : n'a pas intégré le dispositif Phare mais a été exclu du cours de mathématiques

Famille :
-D'origine algérienne, arrivé en France en février 2001 (à 3 ans).
-Le père de Yacine est agent de sécurité à l'aéroport d'Orly, sa mère est nounou dans une crèche associative. Ses parents et lui sont nés en Algérie.
-Les enfants sont très autonomes, ils aident à mettre la table, ça leur arrive de cuisiner
-Les règles sont assez strictes : Yacine n'a pas le droit de sortir seul ou pour aller voir des amis dans la rue, les seules sorties sont en famille
-Beaucoup de contraintes horaires : la mère rentre tard le soir, vers 20h, donc elle mange toute seule, le père travaille souvent de nuit. C'est son mari qui cuisine quand il est là, mais sinon c'est elle qui le fait à 5h du matin

Alimentation :
-Yacine est légèrement en surpoids.
-Yacine est externe depuis qu'il est au collège parce que ça ne lui plait pas « ils aiment pas ».
-Yacine mange de tout, sauf les choux de Bruxelles
-La mère met un point d'honneur à me dire qu'elle fait beaucoup la cuisine elle-même (n'achète pas des plats préparés) et beaucoup de légumes
-Elle est assez intransigeante sur les repas : les enfants doivent manger ce qu'ils ont dans l'assiette
-Les pizzas ou les frites, c'est exceptionnel

Projet alimentation :
-Yacine n'est pas très appliqué à l'école, il n'aime pas ses profs →il n'a pas suivi pendant la séance de SVT « on a fait que parler »
-Il est en surpoids et fait attention à son alimentation : évite de grignoter.
-Il parle un peu de ses cours avec sa mère quand elle rentre, mais elle avoue que le temps de discussion est restreint vu qu'elle rentre tard et que les enfants sont devant la télévision. Il lui parle surtout de ses notes
-Ce n'est pas un garçon qui vient vers moi au collège, au contraire il est arrivé qu'il se moque de moi avec ses amis et émet plutôt des signes montrant qu'il ne m'apprécie pas.

⇨ N'a pas du tout parlé du projet alimentation à ses parents ni de ma présence au collège

Ylea Vénadi (portrait p. 430)

Collège Renoir.

Au collège :
-Ylea fait partie du groupe leader des filles de la classe. Elle est déléguée adjointe.
-Ylea a des résultats plutôt bons, elle a 14 de moyenne au 3e trimestre, elle est 12e.
-Ylea déteste l'école, en classe elle est assez dissipée et se fait reprendre plusieurs fois. Elle a plusieurs avertissements. Elle est poussée par Iris, qui est un peu son modèle.

Famille :
-Le père d'Ylea est diplomate, sa mère est enseignante d'histoire-géographie dans le secondaire.
-La mère de Ylea est très à cheval sur l'éducation de ses enfants : Ylea n'a pas de portable, a un temps limité pour aller sur internet, ne peut pas s'habiller n'importe comment
-Mme Vénadi suit de très près les devoirs de Ylea : « Je contrôle quand même mais pas systématiquement parce que je veux que... euh... elle se prenne en charge et qu'elle se responsabilise mais en fonction des notes que je vois arriver »
-La mère est très attachée aux normes alimentaires et à cuisiner de bons plats équilibrés à ses enfants à partir de produits frais : « je veux absolument que le soir ils aient leur dose de fruits et légumes en fait. Voilà. Pour la journée. »

Alimentation :
-Ylea est mince
-Ylea est demi-pensionnaire mais elle se plaint beaucoup de la cantine.
-Elle est assez soucieuse de son poids, elle se pèse très souvent : « Par rapport à l'année dernière oui j'ai grossi. Parce que j'ai… Ma mère elle m'a dit c'est parce que j'ai grandi. »
-Ylea est assez difficile, surtout quand elle est stressée ou énervée. Sinon elle mange à peu près de tout « Mais c'est celle qui prend le moins de plaisir à manger. ». Ylea me dit qu'elle n'aime pas les légumes.

Projet alimentation :
-Ylea parle beaucoup avec sa mère : « Elle me raconte plutôt le relationnel dans le cours. Pas vraiment ses cours, parce que ça ne l'intéresse. »
-Le projet alimentation l'intéresse, mais pas quand ça ressemble trop à un cours : « Mais le problème je pense c'est à partir du moment où ça rentre vraiment dans le cadre cours, elle fait un rejet un peu systématique. »

⇨ A beaucoup parlé du projet alimentation, mais pas tellement du contenu (plus de ma présence) : « Elle va pas être contente parce qu'elle en a beaucoup parlé, elle va dire ah ben maman elle a pas beaucoup retenu »

Annexe 21 : Tableau des principales caractéristiques des familles interrogées à Malraux

	Age Père	Age Mère	Études Père	Études Mère	Profession Père	Profession Mère	Statut marital	Nombre d'enfants	Rang fratrie	Pays origine Père	Pays origine Mère	Métier des grands-parents paternels	Métiers des grands-parents maternels
Amar Kelar (Entretien : mère)	49 ans	44 ans	Sans diplôme	A été au collège en Algérie	En recherche d'emploi (touchent le RSA)	Femme au foyer	Mariés	9	5	Algérie (arrivée en France : 2005)	Algérie (arrivée en France : 2005)	Père : travailleur SNCF dans les bureaux	
Julie Copelle (E : mère)	?	42 ans	CAP tourneur	CAP Sténodactylographie	Agent de sécurité incendie	Secrétaire	Divorcés (en cours)	1	1	France	France	Père : chauffeur mère : secrétaire	
Kelly Gabrou (E : mère, fils)		50 ans	Sans diplôme	Sans diplôme		Caissière dans un salon de coiffure	Mariés	5	5	Côte d'Ivoire (1983)	Côte d'Ivoire (1983)		
Martial Dupock (E : mère)		40 ans	Sans diplôme	Diplôme de technicienne	Ouvrier de chantier	Femme au foyer – Vend des gâteaux	Divorcés (2005), en couple	2	1	Pologne	Pologne (2002)		Mère : mécanicienne, père : assembleur éléments chantier
Moustafa Hari (E : mère)		45 ans	Sans diplôme	Sans diplôme		Guichetière RATP en congé parental	Séparée (2000)	4	1		Îles Comores		
Nathan Paufroi (E : père)	49 ans	43 ans	Sans diplôme	A arrêté ses études à 16 ans	Ouvrier fonctionnaire mairie d'Ivry	Sans emploi	Séparés (mère partie au Portugal)	4	4	France	France		
Quentin Tiber (E : père)	50 ans	Décédée à 38 ans	Bac + 2 (DUT)	Sans diplôme	Technicien de diffusion		Séparés	2	2	France	France	Mère : ouvrière, père : garagiste	
Vanessa Nguyen (E : père et mère)	60 ans		Sans diplôme	Sans diplôme	En recherche d'emploi	Sans emploi – Garde un enfant	Mariés	5	4	Cambodge (1988)	Cambodge (1988)	Agriculteurs dans des rizières.	Agriculteurs dans des rizières.
Yacine Oulir (E : père et mère)	42 ans	42 ans	Sans diplôme	Diplôme d'informatique	Agent de sécurité aéroport Orly	Auxiliaire de puériculture dans une crèche associative	Mariés	3	2	Algérie	Algérie		Mère : femme au foyer, père : a travaillé en France dans une station essence
Amandine Zhang (E : mère)	45 ans	45 ans	Sans diplôme	Sans diplôme	En recherche d'emploi	En recherche d'emploi	Mariés	3	2	Chine (2010)	Chine (2010)		

Annexe 22 : Tableau des principales caractéristiques des familles interrogées à Renoir

	Age Père	**Age Mère**	**Études Père**	**Études Mère**	**Profession Père**	**Profession Mère**	**Statut marital**	**Nbr d'enfants**	**Rg fratrie**	**Pays origine Père**	**Pays origine Mère**	**Métier des grands-parents paternels**	**Métier des grands-parents maternels**
Agathe Talin (E : mère)	51 ans	47 ans	Fac de droit (a passé sa maîtrise en cours du soir)	S'est arrêtée au bac B et a gravi les échelons à l'URSSAF	Inspecteur contentieux à l'URSSAF (avocat)	Chargée d'études à l'URSSAF	Mariés	2	1	France	France	Père: serrurier, mère : vendeuse (décédée tôt)	Mère: kiné (décédée tôt) père : hôtellerie
Arthur Lasserre (E : père)	53 ans	46 ans	Bac L + Educateur spécialisé (cuisinier dans des centres de vacances)	Bac + Educatrice jeunes enfants	Chef de projet en communication pour les ressources humaines	Chef de cabine à Air France	Séparés (2009)	3	3	France	France	Père: joaillier, mère : vendeuse dans un magasin de fripes américaines	Mère n'a jamais travaillé, père : directeur d'usin,
Caroline Boyer (E : mère)		41 ans		Bac + BTS Informatique	Informaticien, programmeur	Maquettiste fonctionnaire	Séparés (2004)	2	1	France	France		Parents : Infirmiers en psychiatrie
Claire Lobato (E : mère)				Début de DEUG de Maths puis CNAM	Dépanneur informatique à son compte	Directrice technique d'un Greta	Séparée (2011)	2	2	France	France		Mère : chef d'établissement (CAPES : prof d'EPS), père : au service de comptabilité d'une entreprise
Coline Malainasse (E : mère)			Bac + 5 école d'ingénieurs	Bac + Secrétaire médicale (école privée)	Ingénieur dans le transport de l'électricité	Femme au foyer	Mari décédé l'an passé	3	3	France	France		Commerçants, vendaient des vêtements sur le marché.
Emmeline Omais (E :père et mère)			A arrêté l'école à 16 ans	Bac comptabilité - gestion	Ouvrier dans le bâtiment à son compte	Mère au foyer	Mariés	1	1	France	France	Père: Ouvrier à son compte, mère : femme au foyer	Père : conducteur de train, mère : guichetière
Gaétan Molet (E : mère)		50 ans		Licence d'histoire de l'art	Directeur commercial d'une grande entreprise	Bibliothécaire	Séparés (2000)	2	2	France	France		Mère : directrice d'école maternelle à Saint Maur, père : commerçant.
Hector Durand (E : mère)	55 ans	50 ans	Diplôme de médecine (nombreux redoublements)	Diplôme de médecine	Médecin formateur de médecins	Médecin scolaire	Mariés	3	3	France	France	Parents : charcutiers	Mère : secouriste lingère dans un collège, père : contremaître

Lana Ricardo (E : mère)	42 ans	40 ans	CAP chauffagiste plombier	CAP coiffure	Gérant d'hôtel	Gérante d'hôtel	Mariés	2	2	Portugal (2ème génération)	Portugal (2ème génération)	Père : ouvrier dans le bâtiment	Père : chauffeur, mère : secrétaire. Les deux dans une entreprise de ramassage d'ordures
Laetitia Alvès (E : père et mère)	38 ans	37 ans	CAP plomberie	CAP esthétique puis BEP.	Plombier à la RATP.	Enseignante dans une école d'esthétique	Mariés	2	2	Portugal (2ème génération)	Portugal (2ème génération)	Mère : femme de ménage	Père: chauffeur de cars de tourisme, mère : femmes de ménage
Léanne Daumez (E : mère)	45 ans	46 ans	Bac S raté, école de commerce abandonnée	BTS secrétaire de direction trilingue	Chef d'une petite entreprise	Responsable d'un service de commerciaux sédentaires	Séparés (1999)	1	1	France	France	Père: gendarme, mère : mère au foyer.	Mère: responsable de service dans une banque, père : chauffeur de taxi.
Léo Hallon (E : mère)	47 ans	51 ans	Baccalauréat	BEP stylisme	Chef d'une petite entreprise	Secrétaire comptable dans la société de son ex-mari	Séparés (2007)	2	2	France	France		Père : technicien à Air Liquide, mère : dans l'imprimerie
Loïc Dupré (E : père et mère)	58 ans	48 ans	Bac professionnel de maroquinnerie	BEP puis Brevet de Technicien Agricole	Cartonnier décors chez Chanel.	Assistante aux achats chez Chanel	Mariés	2	2	France	France	Père : comptable, mère : couturière puis a arrêté de travailler.	Parents: exploitants agricoles céréaliers
Maëlle Roger (E : père et mère)		42 ans	DUT + BTS ingénierie du son	Bac B + BTS action commerciale puis école de commerce	Chargé d'étude en acoustique et sonorisation.	Adjointe du DRH de l'opéra de Paris.	Séparés (2009)	2	1	France	France	Mère: secrétaire de gestion, père : directeur commercial	Père: directeur commercial, mère: comptable
Magali Lagrille (E : mère)	47 ans	47 ans	Maîtrise en artistique puis formation (2 ans) dans une école spécialisé	Licence de lettres	Monteur vidéo	Adjointe-intendante dans un lycée	Mariés	2	2	France	Italie (2ème génération)		Mère: sans emploi, père : ébéniste.
Marion Metzger (E : mère)		40 ans	Master HEC en formation continue		Cadre dans les télécoms, dans une société chinoise	Directrice adjointe d'une agence de traduction	Mariés	3	1	France	France		Mère: agent EDF, père : travaillait dans la presse, au journal l'Equipe

Mathias Medeiros (E : mère)	46-47 ans	45 ans			Ouvrier de travaux, accident du travail dc en reconversion	Femme de ménage	Mariés	3	2	Portugal	Portugal (1980)		
Mayeul Auger (E : mère)	43 ans	42 ans	A arrêté l'école en 5ème	Licence	Vendeur de voitures dans un garage	Professeure des écoles	Mariés	2	2	France	France	M. Auger a été à la DASS. Père : palefrenier ?	Mère: femme au foyer (vient de la haute bourgeoisie), père (originaire d'un milieu modeste) : entrepreneur, a gagné beaucoup d'argent
Mélanie Coupranoux (E : mère)				BTS esthétique	Maître d'hôtel.	Assistante de direction pour neuf instituts d'esthétique	Divorcés (2001)	1	1	France	France		Père: restaurateur (avait un restaurant), mère : assistante d'ingénieur à la marine. Grand-père : ouvrier.
Priscille Fernandes (E : mère)				BTS diétiétique	Mécanicien de précision	Diététicienne	Mariés	2	2	France	France		Parents : banquiers
Rémi Bernard (E :mère)	44 ans	43 ans	Diplôme de prothésiste dentaire (sans le bac)	BEP sanitaire et social	Prothésiste dentaire	Déléguée médicale	Mariés	2	1	France	France		Père : poseur de revêtement de sol, mère : femme au foyer
Sophie Racanoux (E : mère)	46 ans	47 ans	école de commerce international (SCE)	école de commerce international	Directeur général dans une grande entreprise	Femme au foyer (a arrêté son travail pour ses enfants)	Mariés	3	3	France	France	Père: cadre dans une compagnie aérienne (a fait Sciences Po), mère n'a jamais travaillé.	Père: Commercial et dirigeant de société, mère : secrétaire et a arrêté quand sa fille est née
Timothée Le Tutour (E : mère et grand-mère)		44 ans		Bac B, abandon 2e année de fac de sciences économique	Directeur marketing d'un magasin botanique	Vendeuse, boutique de vêtements	Séparée (2005)	1		France	France		Mère: femme au foyer, père : directeur des entrepôts Prisunic de France
Vincent Guindon (E : mère et grand-mère)		42 ans		BTS secrétaire de direction	Frigoriste	Assistante dans un bureau d'études	Séparés (2000)	1	1	France	France		Mère: aide cuisinière dans un collège, père : électricien à l'hôpital
Ylea Vénadi (E : mère)		41 ans	Maîtrise d'histoire	Maîtrise d'histoire	Diplomate, géopolitique du monde arabe	Professeur d'histoire-géo en collège	Mariés	3	2	France	France	Père du P : policier, mère : secrétaire de direction, milieu défavorisé	Mère : sans emploi (handicapée physique), père : pépiniériste puis corailleur, est décédé quand elle était petite.

Annexe 23 : Liste des abréviations

AB	Agriculture biologique
AFSSA	Agence française de sécurité sanitaire des aliments
ALISS	Alimentation et sciences sociales
APRIFEL	Agence fruits et légumes frais
AS	Association sportive
ATOSS	Personnels administratifs, techniciens, ouvriers, de service et de santé
BEP	Brevet d'études professionnelles
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CDAG	Centre de dépistage anonyme et gratuit
CDI	Centre de documentation et d'information
CEG	Collège d'enseignement général
CES	Collège d'enseignement secondaire
CESC	Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté
CFES	Comité français d'éducation pour la santé
CNIEL	Centre National Interprofessionnel de l'Économie Laitière
CPE	Conseiller principal d'éducation
CREDOC	Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie
CRIBS	Centre de ressource et d'information pour les bénévoles
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DGA	Directrice générale adjointe
DGCCRF	Direction générale de la Concurrence, de la Consommation et de la Répression des fraudes
DRESS	Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EPODE	Ensemble, prévenons l'obésité des enfants
EPS	Éducation physique et sportive
Équipe Escol	Éducation, Scolarisation
FCPE	Fédération des conseils de parents d'élèves
Greta	Groupement d'établissements
HLM	Habitation à loyer modéré
INPES	Institut national de prévention et d'éducation pour la santé
INRA	Institut national de la recherche agronomique
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IPES	Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré
KFC	Kentucky Fried Chicken
Mac Do	Mac Donald's
MIN	Marché d'Intérêt National
OGM	Organisme génétiquement modifié

OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des Nations unies
PCS	Professions et catégories socioprofessionnelles
PMI	Protection maternelle et infantile
PNA	Programme National pour l'Alimentation
PNNS	Programme National Nutrition Santé
RATP	Régie autonome des transports parisiens
RSA	Revenu de solidarité active
SEMMARIS	société gestionnaire du marché de Rungis
SGEN	Syndicat général de l'Éducation nationale
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
TP	Travaux pratiques
UMP	Union pour un Mouvement Populaire
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

Liste des tableaux, figures, encadrés et annexes

1- Tableaux

Tableau 1 : Quelques données chiffrées sur les deux villes (Source : INSEE)

Tableau 2 : Répartition sociale des élèves des deux collèges (Source : IPES)

Tableau 3 : Ordre chronologique des séances du « projet alimentation » à Malraux

Tableau 4 : Ordre chronologique des séances du « projet alimentation » à Renoir

Tableau 5 : Moyennes des élèves de la 5ème C de Renoir au 2ème trimestre

Tableau 6 : Moyennes des élèves de 5ème 4 au 2ème trimestre

Tableau 7 : Synthèse des différents paramètres et attitudes adoptées pour chaque élève interrogé

Tableau 8 : Paramètres pour les cas de non messagers « les plus simples »

Tableau 9 : Paramètres pour le cas de non messager adhérant aux normes nutritionnelles

Tableau 10 : Paramètres pour les cas de non messagers isolés dans le groupe-classe

Tableau 11 : Paramètres pour le cas de non messager proche de l'école

Tableau 12 : Paramètres pour les cas de semi-messagers dont la relation à leurs parents est la principale explication de la faible loquacité concernant le projet

Tableau 13 : Paramètres pour le cas de dissonance concernant le rapport aux normes nutritionnelles

Tableau 14 : Paramètres pour les cas de semi-messagers dont la configuration est globalement défavorable

Tableau 15 : Paramètres pour les cas de messagers « les plus simples »

Tableau 16 : Paramètres pour les cas de messagers distants des normes nutritionnelles

Tableau 17 : Paramètres pour les cas de messagers distants de l'école

Tableau 18 : Paramètres pour les cas de messagers neutres

Tableau 19 : Paramètres pour les cas de messagers engagés

2- Figures

Figure 1 : Cours d'EPS du 21/10/11

Figure 2 : Les groupes dans la classe de 5ème C à Renoir au début de l'année

Figure 3 : Les groupes dans la classe de 5ème C à Renoir à la fin de l'année

Figure 4 : Les groupes dans la classe de 5ème 4 à Malraux

3- Encadrés

Encadré 1 : Comment nommer les enquêtés ?

Encadré 2 : L'entrée sur le terrain

4- Annexes

Annexe 1 : Cartographie de groupes d'amis dans les deux collèges

Annexe 2 : Discours de présentation aux élèves de 5ème à Malraux

Annexe 3 : Discours de présentation aux élèves de 5ème à Renoir

Annexe 4 : Présentation aux parents des élèves de 5ème 4 de Malraux

Annexe 5 : Lettre aux parents des élèves de 5ème de Malraux

Annexe 6 : Lettre aux parents des élèves de 5ème de Renoir

Annexe 7 : Devoirs de SVT à partir du logiciel MacDo dans les deux collèges

Annexe 8 : Séance sur les étiquettes alimentaires

Annexe 9 : Document distribué en début d'année à Renoir aux enseignants de la classe

Annexe 10 : Projet alimentation par Mme Babilo à Renoir

Annexe 11 : La Nature Morte : séance au CDI avec le documentaliste

Annexe 12 : Séance de traitement statistique du questionnaire « Quel mangeur je suis ? »

Annexe 13 : Guide d'entretiens parents – Version Malraux

Annexe 14 : Guide d'entretien parents – Version Renoir

Annexe 15 : Guide d'entretien enfants – Version Malraux

Annexe 16 : Guide d'entretien enfants – Version Renoir

Annexe 17 : Scénarios parents

Annexe 18 : Scénarios enfants

Annexe 19 : Questionnaire sur le projet distribué en fin d'année à Malraux

Annexe 20 : Fiches des élèves par ordre alphabétique (première lettre du prénom)

Annexe 21 : Principales caractéristiques des familles interrogées à Malraux

Annexe 22 : Principales caractéristiques des familles interrogées à Renoir

Annexe 23 : Liste des abréviations

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE..... 11

PARTIE 1 PORTER UN REGARD SOCIOLOGIQUE SUR UN PROJET D'EDUCATION ALIMENTAIRE AU COLLEGE..... 20

CHAPITRE 1 LE PREADOLESCENT CONSTRUIT COMME *HOMO MEDICUS* PAR LES POUVOIRS PUBLICS DANS LE CADRE DE L'EDUCATION POUR LA SANTE 23

1 À la source du projet alimentation, la figure de l'*homo medicus* 24

1.1 De l'hygiénisme à la « nouvelle santé publique » 25

1.2 Principes de l'éducation pour la santé 28

1.3 Quand la sociologie s'intéresse à l'éducation pour la santé 31

2 La place de l'enfant dans les politiques d'éducation sanitaire 34

2.1 De l'éducation « pour » à l'éducation « à » la santé dans les programmes scolaires 35

2.2 Évolution du regard sur l'enfant au cours des siècles 42

2.3 L'enfant instrumentalisé par les pouvoirs publics 45

3 L'éducation alimentaire à l'école et la naissance du Programme National Nutrition Santé 47

3.1 De la quantification du besoin alimentaire à l'éducation nutritionnelle puis alimentaire 47

3.2 Création du PNNS puis deux reconductions 50

3.3 À l'école : des règlementations apparaissent sur les prises alimentaires 55

4 Le « projet alimentation », un projet d'éducation alimentaire en milieu scolaire 59

4.1 Généalogie du projet et de son insertion dans les activités du Service Nutrition 60

4.2 Analyse du projet au regard des modèles d'éducation à la santé 63

4.3 Désigner l'adolescent comme messager 67

CHAPITRE 2 DEVENIR *HOMO MEDICUS* DANS LE CONTEXTE PARTICULIER DE LA CLASSE 71

1 Le préadolescent construit comme messager 73

1.1 L'enfant placé au centre du système éducatif 73

1.2 Les préadolescents, messagers capables d'influencer les choix de leurs parents 75

2 Consommations alimentaires et rapport aux normes 77

2.1 Les aspects sociaux de l'acte alimentaire 80

2.2 Une réception socialement différenciée des normes alimentaires 84

3 Un préadolescent acteur pluriel 89

3.1 La sociologie de l'enfance et l'enfant acteur à part entière 89

3.2 L'enfant acteur pluriel, aux multiples influences 92
3.3 La différenciation sociale des pratiques éducatives des familles 96
4 La classe en interaction 103
4.1 Retour historique sur l'étude interactionniste de la classe 104
4.2 Des concepts interactionnistes particulièrement heuristiques 105
4.3 Garder la face auprès de ses pairs 108
5 Le rapport des préadolescents au projet alimentation 111

CHAPITRE 3 LE CHOIX METHODOLOGIQUE DE « L'ENQUETE DE TERRAIN » : S'IMMERGER DANS UNE CLASSE DE 5EME 115

1 Construction de la méthodologie 117
1.1 Une enquête réalisée en plusieurs étapes 117
1.1.1 Premiers tâtonnements : une enquête exploratoire courte, un rapport aux élèves distant 118
1.1.2 Entrée dans l'ethnographie : s'immerger dans une classe de 5ème 119
1.1.3 Un matériau encore plus riche grâce à l'expérience acquise et à un milieu plus favorable 121
1.2 Recrutement des familles pour les entretiens 124
1.2.1 À Laplace, un mot dans le carnet 124
1.2.2 À Malraux, téléphoner directement aux parents 125
1.2.3 À Renoir, une lettre destinée aux parents 127
1.3 Une méthodologie combinant plusieurs techniques qualitatives 128
1.3.1 Des guides d'entretien semi-directifs 129
1.3.2 Des scénarios 132
1.3.3 Des observations : centrer le regard sur les préadolescents 134
2 Une ethnographie auprès de préadolescents 135
2.1 La posture ethnographique 136
2.2 Relation de l'enquêtrice avec les enquêtés 139
2.2.1 Rapport des élèves à ma prise de notes 141
2.2.2 Comment se comporter avec les adultes du collège et les préadolescents ? 146
2.2.3 Rôle perçu par les élèves 150
2.2.4 Relation entretenue avec les élèves 154
3 Parler d'alimentation, sous le poids des normes 157
3.1 Sous le regard de l'enquêtrice : avoir peur de « mal » manger 157
3.2 Des interactions parent-enfant en entretien déclenchées par les discussions autour des pratiques alimentaires 159
4 La population enquêtée : deux classes de 5ème de deux collèges différents d'un point de vue socioéconomique 161
4.1 Des populations d'élèves aux origines socioéconomiques contrastées 162
4.2 Des infrastructures facilitant la vie au collège ou à l'inverse 165

4.3 Des moyens humains plus importants à Malraux dans un cadre plus rigide qu'à Renoir 167
4.4 Des enseignants de générations différentes faisant face à des élèves très différents du point de vue de la docilité et de la discipline 169

PARTIE 2 ANALYSER LE CONTEXTE ET LES ENJEUX DE LA REALISATION D'UN PROJET D'EDUCATION ALIMENTAIRE EN COLLEGE 174

CHAPITRE 4 REALISATION DU « PROJET ALIMENTATION » DANS LES DEUX COLLEGES 177

1 Des contextes de mise en place différents 178
1.1 Cadre institutionnel 178
1.2 Une infirmière à plein-temps à Malraux, à l'origine du projet 179
1.3 Des enseignants à convaincre : une motivation moins grande à Renoir 180
2 Déroulement des séances 184
2.1 Organisation des différentes séances dans les deux collèges 184
2.2 Un projet fidèle aux principes actuels de l'éducation à la santé 189
2.2.1 La séance d'analyse sensorielle à Malraux : un exemple parfait de ce que « doit » être l'éducation alimentaire 189
2.2.2 Un petit déjeuner équilibré et complet à Malraux, un « repas idéal » composé de moules-frites à Renoir: quand une enseignante d'arts plastiques décide de prendre en main le projet 191
2.3 Un discours parfois très normatif et culpabilisant versus une valorisation du plaisir de manger .. 193
2.3.1 Le repas festif de La guerre des boutons face aux plats marocains de Une gourmandise 193
2.3.2 Une déculpabilisation des comportements alimentaires des adolescents contre une leçon de morale les jugeant « mauvais » 195
2.4 Un discours des enseignants influencé par la distance sociale avec leurs élèves 198
2.5 Un autre exemple à Malraux : la prévention du tabac 200
3 Réalisation des séances par ou avec les enseignants 202
3.1 Me déléguer la responsabilité de la réalisation de la séance 202
3.2 Coréalisations 206
3.3 Des enseignants préfèrent mener leur séance seuls 208
3.4 Un projet qui prend une ampleur plus grande à Renoir 209

CHAPITRE 5 L'ALIMENTATION COMME MOYEN D'INTEGRATION AU GROUPE DE PAIRS AU COLLEGE 213

1 Dans une classe : faire face au groupe de pairs ou plutôt aux groupes de pairs 215
1.1 L'importance cruciale d'être intégré 216
1.2 Qu'est-ce qu'un groupe ou une clique ? 218
1.3 Que signifie être populaire ? 219

1.4 Un rôle important de l'alimentation dans les interactions entre pairs 221
2 Les différentes cliques présentes en 5ème C à Renoir 222
2.1 Liens amicaux à l'intérieur des cliques 223
2.1.1 Donner des bonbons à un cercle restreint d'amis 223
2.1.2 Trouver sa place à table à la cantine 228
2.2 Gagner en prestige en transgressant les règles 233
2.2.1 Transgresser les règles scolaires en mangeant en classe 234
2.2.2 Jouer avec des bâtons de sucette 236
2.2.3 Se mettre en scène à la cantine : transgresser, séduire, convaincre 238
2.2.4 Se mettre en valeur par le discours sur la junk food 239
2.3 Affirmer sa domination, exclure, stigmatiser 243
2.3.1 Un don de bonbons à sens unique qui signe des rapports de domination 243
2.3.2 Exclure quelqu'un de sa table 245
2.3.3 Stigmatiser, exclure 246
2.4 Schématiser les cliques en 5ème C à Renoir 249
3 Les groupes informels en 5ème 4 à Malraux 253

CHAPITRE 6 REINTERPRETER LE « PROJET ALIMENTATION » DANS DES PERSPECTIVES DIFFERENTES SELON LES SITUATIONS 265

1 Rapport des élèves à l'école 266
1.1 Comportement des élèves en cours 266
1.2 Que pensent les élèves de l'école ? 271
2 Réception par les élèves des séances d'éducation à la santé 276
2.1 Une discipline de fer, le bon ingrédient pour que la séance soit appréciée 276
2.2 Le projet alimentation, valorisé à Renoir, dévalorisé à Malraux 280
2.3 Dans les deux collèges, une classe assez difficile qui ne satisfait pas les responsables du projet .. 287
3 Utiliser les séances du projet alimentation pour se valoriser auprès de ses pairs 289
3.1 Détourner les objectifs des séances 290
3.2 Tourner en dérision le projet pour amuser les autres 293
4 Se faire apprécier des adultes du collège 295
4.1 Jouer au bon élève face aux enseignants 295
4.2 Se faire apprécier du principal 299
4.3 Parler de ses préférences aux adultes, au risque de ne pas les satisfaire 300
5 Chercher à se faire apprécier de l'ethnographe 301
5.1 En entretien, le choix des aliments à prendre en photographie 301
5.1.1 À Renoir 302
5.1.2 À Malraux 303
5.2 Parler d'alimentation au collège en présence de l'enquêtrice 304

PARTIE 3 COMPRENDRE LES PROCESSUS A L'ORIGINE DE LA CONSTRUCTION D'UN PREADOLESCENT MESSAGER DANS SA FAMILLE.....310

CHAPITRE 7 LE PREADOLESCENT NON-MESSAGER DU PROJET ALIMENTATION DANS SA FAMILLE.....321

1 Des cas de préadolescents non-messagers pour lesquels tous les indicateurs sont défavorables 321

1.1 Une socialisation familiale incitant à se tenir à distance de l'institution scolaire et donc du projet alimentation : portrait de Nathan Paufroi..... 322

1.2 Un préadolescent fortement influencé par son groupe de pairs : portrait de Quentin Tiber 329

1.3 Des paramètres en interaction conduisant à la non diffusion du projet dans la famille 337

***2* Ne pas être messager alors que l'on adhère au modèle de l'*homo medicus* 339**

2.1 Un préadolescent soucieux de son alimentation mais hermétique au projet : portrait de Yacine Oulir..... 339

2.2 Une distance à l'institution scolaire et un groupe de pairs qui ne permettent pas d'être réceptif au projet alimentation 347

3 Des élèves isolés ne se trouvant pas dans une dynamique instaurée par le groupe de pairs 348

3.1 Un préadolescent peu réceptif au discours scolaire et aux normes nutritionnelles : portrait d'Arthur Lasserre 348

3.2 Une socialisation familiale plus forte que la culture juvénile..... 354

4 La proximité avec l'institution scolaire ne suffit pas forcément pour devenir messager du projet..... 356

4.1 Un bon élève qui pourtant ne s'intéresse pas au projet alimentation : portrait de Moustafa Hari 356

4.2 La socialisation horizontale et verticale comme frein à la diffusion du projet 360

CHAPITRE 8 LE PREADOLESCENT SEMI-MESSAGER DU PROJET ALIMENTATION DANS SA FAMILLE.....365

1 Quand la relation parent-adolescent semble être l'indicateur principal permettant d'expliquer la faible diffusion du projet dans la famille 366

1.1 Une situation familiale difficile ne laissant pas d'espace de parole au préadolescent : portrait de Claire Lobato 366

1.2 La faible communication parent-préadolescent comme frein à la possibilité de jouer le rôle de messager 372

2 Un lien entre des relations parent-adolescent conflictuelles et une dissonance entre eux concernant le rapport aux normes alimentaires 373

2.1 Un cas de dissonance concernant le rapport aux normes alimentaires corrélé à une relation mère-fils conflictuelle : portrait de Mayeul Auger..... 374

2.2 Les goûts alimentaires comme expression des relations parent-adolescent..... 382

3 Des préadolescents qui évoquent le projet même si la plupart des indicateurs sont défavorables.... 384

3.1 Une préadolescente distante de l'école mais intéressée par un projet non scolaire : portrait de Laetitia Alvès 384

3.2 L'importance de l'image du projet pour sa diffusion au sein des familles..... 393

CHAPITRE 9 LE PREADOLESCENT MESSAGER DU PROJET ALIMENTATION DANS SA FAMILLE 397

1 Des messagers neutres ou engagés 397

1.1 Les messagers neutres, des préadolescents qui parlent du projet alimentation à leurs parents simplement pour les informer 398

1.2 Les messagers engagés, des préadolescents qui cherchent à modifier les pratiques alimentaires familiales 400

1.3 Une jeune fille attentive à son alimentation et très réceptive au projet : portrait de Mélanie Coupranoux 402

2 Des cas de préadolescents messagers pour lesquels tous les indicateurs sont favorables 406

2.1 Une socialisation familiale propice à des discussions parent-enfant abondantes et en lien avec l'école : portrait de Loïc Dupré 406

2.2 Des paramètres tous favorables en interaction et conduisant à la diffusion du projet 414

3 Des familles éloignées des normes nutritionnelles et pourtant propices à la transmission du projet alimentation 416

3.1 Une famille docile envers l'institution scolaire, accueillant avec intérêt tout ce qui provient d'elle : portrait de Julie Copelle 417

3.2 Un rapport aux normes nutritionnelles relativement distant qui n'empêche pas le préadolescent de jouer le rôle de messager 426

4 Des préadolescents distants de l'école et pourtant messagers 429

4.1 Une relation mère-fille à la fois complice et conflictuelle du fait de dissonances liées à l'école et aux normes nutritionnelles : portrait d'Ylea Vénadi 430

4.2 Des discussions mère-fille fréquentes et un intérêt pour le projet lié à une inquiétude par rapport à son poids 440

CONCLUSION GENERALE 447

BIBLIOGRAPHIE 459

ANNEXES 475

LISTE DES TABLEAUX, FIGURES, ENCADRES ET ANNEXES 543

TABLE DES MATIERES 545