

Sensibiliser les enfants à l'alimentation : agencement d'espaces de médiation et scénographies d'expériences sensibles

Marjorie Constantin

DANS **APPROCHES THÉORIQUES EN INFORMATION-COMMUNICATION (ATIC)** 2024/2 N° 9, PAGES 71 À 88

ÉDITIONS Dicen IdF

DOI 10.3917/atic.009.0071

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-approches-theoriques-en-information-communication-2024-2-page-71?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Dicen IdF.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](#).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Sensibiliser les enfants à l'alimentation : agencement d'espaces de médiation et scénographies d'expériences sensibles

Marjorie CONSTANTIN

LERASS - Université Paul Valéry Montpellier 3

marjorie.constantin@univ-montp3.fr

RÉSUMÉ

L'école et la cantine sont des espaces investis par l'action publique pour sensibiliser les enfants à une alimentation saine et durable. Cet article propose de penser la place des espaces dans la construction et la circulation des savoirs alimentaires auprès d'enfants de 2 à 11 ans. Selon quelles formes et quels agencements les espaces investis participent-ils au processus de médiation ? Cette étude s'inscrit dans une recherche-action menée en collaboration avec la ville de Montpellier, dans le cadre de la création de « La Cité de l'alimentation ». L'enquête a été conduite, selon une approche contextualisée, dans trois écoles et douze cantines de Montpellier et se compose de vingt-deux observations participantes d'animations pour enfants. Les cadres théorique et méthodologique mobilisés, corrélés à l'analyse des résultats de l'étude, ouvrent une discussion sur l'agencement des espaces et la scénographie d'expériences sensibles qui a pour conséquence un glissement de la frontière entre l'espace public et l'espace privé.

Mots-clés : agencement, espaces, expérience sensible, médiation pédagogique, scénographie

ABSTRACT

Raising children's awareness of food: layout of mediation areas and scenography of sensitive expériences

Schools and canteens are areas where public action can raise children's awareness of healthy, sustainable eating. This article looks at the role of these spaces in the construction and circulation of knowledge about food among children aged 2 to 11. What are the forms and arrangements of the spaces involved in the mediation process ? This study is part of an action-research project carried out in collaboration with the city of Montpellier, as part of the creation of the Cité de l'Alimentation. The study was conducted using a contextualised approach, in three schools and twelve canteens in Montpellier, and consists of twenty-two participant observations of children's activities. The theoretical and methodological frameworks mobilised,

correlated with the analysis of the results of the study, open up a discussion on the scenography of sensitive experiences in the mediation space, which results in a blurring of the boundary between public and private space

Keywords: educational mediation, layout, scenography sensitive experience, spaces

Introduction

Cet article propose de penser l'espace de médiation comme un terrain d'expérimentation des stratégies expérientielles déployées par l'action publique dans la construction et la mise en circulation de savoirs alimentaires destinés aux enfants, dans le cadre d'une politique de santé globale. Il s'inscrit dans une recherche-action menée en collaboration avec la ville de Montpellier qui conduit une politique publique de transition agroécologique et d'alimentation durable. Dans ce contexte, la commune déploie un programme de prévention et de sensibilisation destiné aux enfants dans les cantines scolaires et les centres de loisirs. Elle travaille désormais à la construction de « La Cité de l'alimentation » à l'horizon 2026 et prévoit d'impliquer les écoles dans cette démarche éducative. Ce projet répond à la volonté politique de former les nouvelles générations aux sujets alimentaires, environnementaux et citoyens.

La médiation consiste alors à modifier les représentations d'une situation, transformer les relations et les comportements (Peraya, 2010) et il convient de tenir compte que tout processus de médiation comporte des contraintes et des logiques propres à la particularité du dispositif utilisé (Labelle et Seurrat, 2013). Cette recherche-action est menée dans une démarche pragmatique qui participe à l'agencement de l'activité de médiation pédagogique au sein de la collectivité, et accompagne la conception de programmes d'éducation à l'alimentation dans la perspective de « La Cité de l'alimentation ».

Cela nous conduit à nous demander comment l'agencement de scénographies d'expériences participe au processus de médiation pédagogique des savoirs alimentaires dans les espaces scolaires et périscolaires ?

Cet article s'articule en quatre parties. Dans un premier temps, nous exposons les principaux concepts théoriques mobilisés par l'étude ainsi que les réflexions issues de recherches antérieures. Puis, nous présentons le contexte de la recherche et les espaces investis : l'école et la cantine. Nous détaillons la méthodologie mise en œuvre pour recueillir nos données de recherche. Ensuite, nous exposons les résultats issus de vingt-deux observations participantes d'ateliers d'éducation à l'alimentation. Nous avons étudié les agencements spatio-temporels des ateliers et les scénographies d'expériences des activités de médiation pédagogique. Enfin, nous discutons de l'émergence de traces d'expériences sensibles de la vie quotidienne alimentaire qui contribuent aux interactions entre les acteurs et participent aux glissements de la frontière entre l'espace public et l'espace privé.

1. Cadre théorique

1.1. Espaces et représentations

Cette réflexion s'inscrit dans une étude plus générale portant sur la dimension communicationnelle de l'action publique en matière de sensibilisation à des pratiques alimentaires dites « saines et durables », auprès d'un public d'enfants de 3 à 11 ans, dans le cadre d'une politique nationale de santé globale. Selon la définition de Caroline Ollivier-Yaniv (2014), ce type de démarche consiste à transmettre des informations d'intérêt général sur les droits et les devoirs des citoyens, mais aussi à communiquer sur la responsabilité de chacun, dans un principe de vie en collectivité et de régulation des comportements. *Informier* répond alors à l'objectif de « faire changer les mentalités et les comportements » et *Communiquer* contribue à faire émerger « les bons comportements à adopter en matière de santé, de sécurité publique ou d'environnement. » (Ollivier-Yaniv, 2014, 113)

Ainsi, des stratégies info-communicationnelles prennent place dans des espaces de médiation fondés sur « l'articulation de l'échange, du langage et de l'information » (Lamizet, 2016, 216). L'espace public est un lieu de rencontres, dans sa dimension collective. C'est un lieu où se jouent débats et confrontations, dans lesquels s'expriment des groupes d'acteurs porteurs d'identités politiques (*Ibid.*). Si « l'espace public est l'espace dans lequel l'identité est fondée sur le regard des autres », l'espace privé est considéré, comme un espace singulier d'habitation, dont l'identité se fonde « sur le seul regard de l'autre » (Lamizet, 2016, 224).

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

1.2. L'espace de médiation des savoirs alimentaires à l'école et à la cantine

L'éducation à l'alimentation fait l'objet d'un déploiement de dispositifs destinés à prévenir et sensibiliser les enfants à des pratiques saines et durables. Ces pratiques sont répertoriées dans le Programme National Nutrition Santé (PNSS)¹ qui circule aujourd'hui

1. Le Programme National Nutrition Santé (PNNS) est une initiative du ministère de la Santé qui vise à améliorer la santé de la population à travers une meilleure alimentation et une activité physique régulière.

dans sa quatrième version. Le Programme National de l'Alimentation et de la Nutrition (PNAN)² quant à lui « fixe le cap de la politique de l'alimentation et de la nutrition du gouvernement » et soutient des projets alimentaires territoriaux. Dès lors, la cantine et l'école seraient des espaces publics propices à cette circulation de recommandations comme l'expose le second article du Bulletin officiel n° 9 du 28 juin 2001³ sur la restauration scolaire :

« L'école joue un rôle important, notamment dans l'éveil au goût chez les élèves. Elle doit les aider, en complémentarité avec les familles, à choisir leurs propres aliments chaque fois qu'ils peuvent le faire en dépit des tendances, des médias et des traditions et leur faire connaître les effets de l'alimentation sur leur santé. »

L'activité de médiation des savoirs alimentaires est considérée comme une affaire publique dont les écoles et cantines sont des espaces stratégiques à investir. Lorsque Sylvie Bardou-Boisnier (2021, 103-124) étudie l'action politique des collectivités locales en matière d'alimentation bio dans les cantines scolaires, elle considère l'espace public comme un espace de communication. Sensibiliser les enfants et les familles à la provenance des denrées participe à la circulation de discours politiques qui consistent aussi à valoriser l'image du territoire.

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

Éduquer à l'alimentation par le prisme de la médiation serait donc un levier pour sensibiliser les publics et les prévenir d'une pluralité de risques nutritionnels et environnementaux qui jalonnent leur vie alimentaire et qu'il faudrait anticiper dès l'enfance. Toutefois, s'adresser aux enfants est complexe. « Par leur incomplétude physique, leur immaturité juridique, leur "minorité", les enfants ont souvent évoqué une condition dangereuse de liminalité qui en a fait des sujets à risque et donc à protéger » (De Iulio, 2011, 143). Des professionnels de la santé et de la nutrition sont alors recrutés pour conduire des ateliers destinés aux enfants. C'est le cas des diététiciens qui interviennent à l'école au

Le programme a évolué 4 fois depuis sa création en 2001. Source : Le Programme National Nutrition Santé (PNNS) (mangerbouger.fr)

2. Le PNAN (Programme national de l'alimentation et de la nutrition) établit les grandes lignes de la politique gouvernementale en matière d'alimentation et de nutrition pour 5 ans. Il est situé à l'intersection de plusieurs politiques publiques liées à la santé, à l'environnement et à la transition agroécologique. Source : PNAN : le programme national de l'alimentation et de la nutrition | ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire

3. Le bulletin officiel concerne la composition des repas servis en restauration scolaire et la sécurité des aliments. Il a été établi par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Recherche. Source : Bulletin Officiel de l'Education Nationale BO Spécial N° 9 du 28 juin 2001

nom d'associations, de collectifs ou sous couvert de leur fonction d'agent public. Viviane Clavier (2019) a interrogé la place que les diététiciens accordent à l'information dans leurs pratiques professionnelles. De plus en plus investis dans des missions d'éducation et de prévention, les diététiciens s'informent essentiellement *via* des sources de santé publique, de revues spécialisées ou professionnelles. Ils sont confrontés à un public dont ils reconnaissent une plus grande connaissance en matière d'alimentation, mais selon des sources informationnelles provenant des grands médias (Clavier, 2019).

À travers l'exposé de ces modalités de médiation des savoirs alimentaires à la cantine, à l'école, et avec des professionnels de la santé nutritionnelle, nous retenons la manière dont l'action politique de prévention mobilise l'espace public pour mettre en circulation des savoirs destinés à modifier les connaissances, les attitudes et les comportements des enfants dans l'espace privé. Qu'il s'agisse de discours politiques engagés valorisant un territoire, de négociations avec l'industrie agroalimentaire pour mettre en œuvre des dispositifs éducatifs favorables à l'équilibre alimentaire des enfants, ou bien de confier cette mission d'éducation à des diététiciens, l'école et sa cantine sont des espaces de médiation privilégiés pour mettre en œuvre l'action publique de prévention, de sensibilisation et d'inclusion sociale. Nous proposons de poursuivre la réflexion par le prisme de l'expérience sensible mobilisée par l'action publique territoriale.

1.3. Du savoir à l'expérience

Dans le cadre de notre étude, nous avons d'abord transposé la typologie des savoirs de Marcel Lebrun (Lebrun, Viganò, 1995) au domaine de l'alimentation. Le savoir concerne la connaissance dans sa globalité : de l'ingrédient, sa provenance, des qualités gustatives, nutritionnelles et fonctionnelles, mais aussi la culture alimentaire en général. Le savoir-faire consiste en l'exercice des connaissances acquises (*Ibid.*). Le savoir-faire s'exerce dans l'acte en lui-même. Nous pourrions comparer le savoir-faire à la séquence expérientielle de l'acte alimentaire schématisée par Sarah Bastien *et al.* (2018). Cette séquence s'articule en quatre étapes : la préfiguration, la configuration, la figuration et la reconfiguration de l'acte culinaire. Elle consiste à projeter l'expérience, l'orienter et l'inscrire dans un cadre afin de la voir restituée (Bastien *et al.*, 2018). Le savoir-être est la manière par laquelle l'individu se situe en tant que personne à part entière (Lebrun, Viganò, 1995). Dans l'acte alimentaire, cela relève de valeurs, d'usages et pratiques selon des variables socio-économiques, culturelles, familiales ou religieuses. Cela traduit aussi le rapport que l'individu entretient avec le marketing alimentaire. Le savoir-devenir agit comme une perspective de l'évolution de l'individu (*Ibid.*) et participe donc à l'émergence de comportements alimentaires qui seraient favorables à sa santé et à la préservation de l'environnement.

Nous cherchons à identifier comment l'agencement des espaces investis par l'activité de médiation participe à la scénographie d'expériences destinées à agir sur la connaissance, les pratiques et les comportements des enfants. En Sciences de l'éducation, les dispositifs éducatifs sont investis suivant deux entrées : « le type d'espace mobilisé » ou « la dominante d'expérience à laquelle il fait appel » (Barbier, 2013). Dans le cas de notre étude en SIC, nous faisons appel à ces deux entrées : la place de l'espace dans le processus de médiation et l'expérience vécue comme une immersion (*Ibid.*).

Jean-Jacques Boutaud considère l'expérience comme « l'angle premier, en communication, de la relation du sujet au monde » (Boutaud, 2015, 18). Pour aller plus loin et comprendre la place de l'espace dans l'approche expérientielle des savoirs alimentaires, nous mobilisons le paradigme sensible ainsi défini :

« Il est donné d'appréhender cet espace sensible au travers d'une approche sémio pragmatique, sémio-sensible, qui a l'avantage d'interroger le sens à trois niveaux et, plus encore, trois plans complémentaires du processus de sa compréhension : esthésique, esthétique, éthique. Ces trois niveaux traduisent avant tout l'unité du monde sensible et les relations de solidarité qui en interdéfinissent les termes, par contiguïté, par complémentarité. » (Boutaud *et al.*, 2016, 345).

Dans sa dimension ternaire, l'esthésie renvoie aux sensations, à leurs perceptions et à leurs modélisations. L'éthique repose sur l'identité des individus, selon un registre de valeurs et principes acceptables, et à l'origine des actions qu'ils engagent. L'esthétique est un espace de médiation figurative entre l'esthésie et l'éthique, facilitateur de communication à travers les formes de la médiation, les prises de forme expressives dans l'échange (*Ibid.*). Ainsi, ce que nous nommons l'expérience sensible dans le présent article relève de l'expérimentation de l'alimentation par les enfants selon une dimension sensorielle (atelier du goût, découverte des sens), figurative (forme et modalité des dispositifs) et acceptable (d'un point de vue socio-économique, culturel et symbolique).

2. Contexte et méthodologie

2.1. Approche contextualisée

Notre recherche est ancrée dans une réalité et nous observons les phénomènes selon une approche contextualisée (Paganelli, 2016). Cet article explore l'agencement des espaces de médiation et la mise en œuvre de scénographie d'expériences. Les acteurs concernés par notre étude, médiateurs et publics, agissent au sein d'espaces collectifs régis par des règles, des normes et des procédures. Il s'agit ici de penser la manière dont ces espaces sont organisés et agencés dans l'objectif d'y construire et mettre en circulation des savoirs alimentaires transposables dans l'espace privé. Ainsi, la façon dont sont développées les activités informationnelles dans ces espaces participe à cette transposition. Nous proposons une analyse empirico-inductive qui interroge l'activité de médiation à travers son agencement, la posture des acteurs en interaction et les modalités de mise en circulation des savoirs.

2.2. Corpus d'observations et modalités de recueil : espaces périscolaires et scolaires

La démarche qualitative mobilisée pour cet article consiste à observer, identifier et décrire les formes que prennent les espaces scolaires et périscolaires dans le cadre de médiations des savoirs alimentaires. La méthodologie implique les acteurs institutionnels, qui participent à la mise en œuvre du programme pédagogique, et des enfants de 2 à 11 ans scolarisés dans les écoles publiques de Montpellier. Nous précisons ici que nous

avons rencontré exclusivement des femmes. C'est la raison pour laquelle nous avons féminisé leurs fonctions.

Dans l'espace périscolaire, nous avons effectué douze observations participantes d'animations pour enfants. L'animation « Compose un menu équilibré » porte sur l'équilibre alimentaire. L'animation « Les 5 sens de la dégustation » relève des sens mobilisés par l'acte alimentaire.

Chacune de ces observations se déroule pendant la pause méridienne et se termine par un déjeuner partagé avec les enfants à la cantine. Elles sont conçues, organisées et animées par des diététiciennes agissant sous l'autorité de la Direction de la Politique Alimentaire (DPA) de la ville. Nos données proviennent de la combinaison animation/déjeuner des enfants.

Dans l'espace scolaire, nous avons investi trois écoles de la ville de Montpellier, en réseau d'éducation prioritaire⁴, dont cinq enseignantes ont une démarche d'éducation à l'alimentation auprès d'élèves en maternelle. Nos données proviennent de l'observation de dix ateliers : « Départ à la cantine », « Découverte des saveurs », « Découverte des aliments », « Jardinage à l'école », « Cuisine à l'école ».

Pour chacune des observations, nous avons d'abord identifié l'objectif de l'atelier : cognitif pour compléter la connaissance, postural pour contribuer au point de vue, et praxéologique pour agir sur les comportements. Puis nous avons décliné une série d'éléments observables relevant de notre étude. Nous avons pris des notes, des photos et effectué des enregistrements de quelques séquences. Nous avons observé et interrogé les acteurs au fil des animations et ateliers.

Tableau 1 : Grille d'observations des animations et ateliers pour enfants

Objectif	Cognitif, postural, praxéologique
Caractéristiques spatio-temporelles	Lieu
	Date
	Horaires
	Durée
Configuration de l'espace	Place dans la structure
	Mobilier
	Place du médiateur
	Place du public

4. Le réseau d'éducation prioritaire vise à corriger les conséquences des inégalités sociales et économiques sur la scolarité des enfants. La politique d'éducation prioritaire consiste à renforcer l'action pédagogique et éducative dans les écoles des territoires en grandes difficultés sociales. Source : L'éducation prioritaire | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse

Objectif	Cognitif, postural, praxéologique
Médiateurs	Fonction : diététicienne ou enseignante
	Posture et investissement de l'espace (assis, debout, statique, en mouvement)
	Moyens et outils déployés
	Type de savoirs médiés
Enfants	Âge
	Posture et investissement de l'espace (assis, debout, statique, en mouvement)
	Mobilisation des moyens et outils déployés
Autres acteurs	Rôle
	Posture et investissement de l'espace (assis, debout, statique, en mouvement)
Interactions dans l'espace	Entre les enfants et le médiateur
	Entre les enfants
	Entre le médiateur et les acteurs périphériques
	Entre les enfants et les acteurs périphériques
Scènes d'expériences	Esthésique et sensorielle
	Esthétique et figurative
	Éthique et acceptabilité

2.3. Discours, agencements et scénographies

Nous avons choisi d'étudier le discours, verbal et non verbal, comme producteur de sens selon une double portée faisant de lui un objet d'analyse et une modalité pour démontrer un point de vue (Maingueneau, 2021). Analyser le discours conduit à recourir « à des représentations géométrisantes (...) C'est là quelque chose d'inévitable et qui correspond d'ailleurs à la manière dont les acteurs sociaux pensent et gèrent leurs activités. » (Maingueneau, 2021, 45). L'agencement de l'espace est aussi considéré dans sa manière de favoriser ce que Dominique Maingueneau (2021) nomme des « scénographies ». Transposé à notre étude, il s'agit de mettre en scène l'activité de médiation, dans une démarche qui tient compte de caractéristiques propres au médiateur et au public. La scénographie relève aussi de la construction spatio-temporelle de l'expérience qui va se dérouler. Dès lors, le médiateur aménage la situation par laquelle il va déployer l'activité.

Nous mobilisons également une approche interprétative qui implique un relevé de traces émanant des acteurs dans le déroulement d'actions collectives (Galinon-Méléne, 2015). Les traces sont des éléments qui émergent sans avoir été interrogés et qui témoignent de la mémoire et des pratiques des acteurs dans le processus de médiation (Hugol-Gentil, 2017).

Afin de compléter l'analyse des stratégies expérientielles, nous avons effectué une analyse sémio-pragmatique de six objets déployés : la toque du goûteur, le diplôme, la pyramide alimentaire, le jeu des saveurs, les fiches recettes, l'Environnement Numérique de Travail (ENT). Nous souhaitons comprendre la manière dont l'objet construit une forme de savoir et contribue, selon l'agencement et la scénographie, aux glissements d'espaces publics et privés. Il s'agit donc d'étudier l'image sur le plan de l'expression et sur le plan du contenu selon un ensemble de codes qui la structure (Hjelmslev, 1968) en résonance avec une exploration des fonctions du langage qui participent à la construction du sens (Jakobson, 1963).

3. Agencements et scénographies d'expériences sensibles de la vie alimentaire quotidienne

Nous avons pu constater que les modalités d'organisation de ces temps sociaux (la cantine) et éducatifs (l'école) contribuent à l'agencement d'espaces et donc au processus de médiation. Nos analyses mettent en lumière une diversité de moyens pédagogiques mis en œuvre dans le cadre des médiations alimentaires auprès des enfants.

3.1. Agencement hybride

Le déjeuner à la cantine est un temps social qui prend place dans un espace normé par son agencement, par les procédures et les règles qui circulent. Les activités se déroulent selon l'organisation de la pause méridienne qui inclut la prise alimentaire du déjeuner ainsi que la participation des enfants à des animations ludiques destinées à les divertir en dehors du temps scolaire, mais au sein de l'école. Les enseignants laissent place aux agents de restauration scolaire et animateurs. Les enfants sont en situation de détente. Ils deviennent le public d'animations à la fois ludiques et éducatives. Le médiateur expert est une diététicienne, professionnelle de la santé alimentaire, qui agit sous la direction de la politique alimentaire (DPA).

Le point de convergence de ces animations relève spécifiquement d'un agencement spatio-temporel hybride, composé à la fois d'un cadre stable et normé, et d'une organisation ponctuelle et éphémère. En effet, les espaces dédiés aux activités sont agencés au dernier moment, mais selon des caractéristiques préétablies : table en U, tableau et table du médiateur au centre, moyens pédagogiques déployés (toque et ustensiles) (*Illustration 1*). L'horaire est toujours le même : avant le déjeuner ; et la durée également : 45 minutes. Le contenu pédagogique de l'animation est défini en amont et selon un programme adapté aux enfants de cycle 2 et 3 (CE et CM). Les enfants ne font pas partie des mêmes classes. La plupart du temps, ils sont dans une posture statique, la participation est orale, expérientielle et interactionnelle. Les interactions sont verticales, du médiateur aux enfants, des enfants au médiateur. C'est une médiation cognitive et praxéologique qui vise à construire ou compléter la connaissance dans la perspective de faire changer les comportements, mais qui n'est pas vérifiable au-delà de l'animation. C'est une participation unique qui ne se prolongera pas au-delà de la séquence. Par ailleurs, il n'y a aucune interaction entre la famille et la diététicienne à l'issue de l'animation.

Illustration 1 : agencement périscolaire



Ce qui distingue l'agencement hybride, c'est spécifiquement son caractère ponctuel, éphémère, mais selon un cadre normé et organisé. Il est mis en œuvre lorsque l'activité n'a pas vocation à être reproduite dans la durée, mais qu'elle s'installe de façon structurée dans l'espace sur un temps donné. La relation entre les enfants et la diététicienne s'y construit dans l'instant, mais n'est pas pérennisée. Le caractère nouveau de l'activité participe à la curiosité du public d'enfants qui confirmara son adhésion en fonction de l'intérêt qu'il portera à l'animation. L'intérêt relève quant à lui de l'expérience vécue dans sa dimension ternaire : sur le plan sensoriel, figuratif et acceptable.

3.2. Agencement stabilisé

Dans l'espace scolaire, les enseignants agissent sous l'autorité de l'Éducation Nationale selon un référentiel de compétences. L'école maternelle est définie comme un espace où les enfants apprennent et vivent ensemble. Il s'agit d'un espace d'apprentissage du langage oral et écrit, des nombres et d'une diversité de domaines laissée à la libre organisation des enseignants. Les enfants « apprennent en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant. »⁵. Les enseignantes ont un accès à la plateforme numérique Eduscol⁶ destinée à les informer et les accompagner dans leur mission d'éducation. Des fiches pédagogiques sont proposées pour compléter les apprentissages de matières traditionnelles par des thématiques annexes. Elles portent, entre autres, sur le développement durable, la connaissance alimentaire, l'éducation au goût. Les enseignantes mobilisent aussi des savoirs et savoir-faire selon leur expérience de l'alimentation, en complémentarité avec des outils et techniques provenant de chez elles ou d'internet. Elles déploient des activités selon leurs propres représentations de l'alimentation. Nous avons identifié des fiches-outils, une pyramide alimentaire, des fiches-recettes et un Environnement Numérique de Travail (ENT). Les ateliers se déroulent en présence de l'enseignant qui choisit l'horaire, la durée et l'espace (la classe, la

5. L'école maternelle accueille les enfants de l'âge de 3 ans à 6 ans. Elle est organisée en 3 sections, petite, moyenne et grande. Source : L'école maternelle | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse

6. Le site Eduscol est une plateforme dédiée à l'éducation nationale. Il sert principalement à fournir des ressources pédagogiques, des outils et des informations aux enseignants, aux formateurs et aux acteurs du système éducatif. Source : Accueil | éduscol | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire

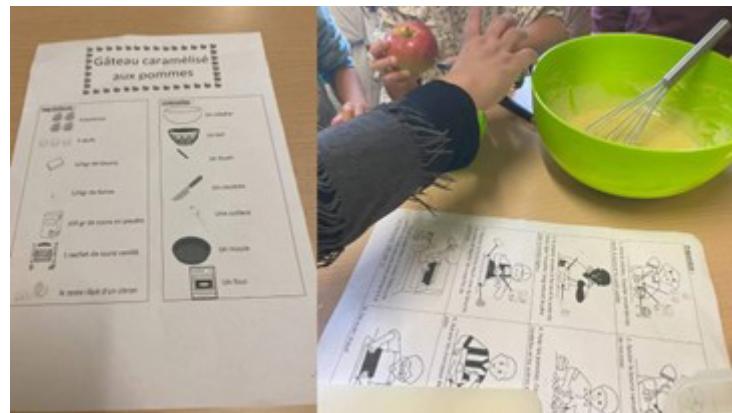
cour, le jardin, une salle périscolaire). Les ateliers s'inscrivent dans un programme pédagogique plus général. L'enseignante s'adapte aux contraintes spatio-temporelles et à la dynamique de groupe. Elle partage avec les familles les activités qui se sont déroulées en classe. Il arrive que les familles prolongent l'expérience à la maison et la partagent avec l'enseignant. Comme pour les temps périscolaires, c'est une médiation cognitive et praxéologique. C'est également une médiation posturale qui participe à la construction du point de vue de l'enfant, sur la base d'un programme pédagogique d'une année et qui intègre la santé de l'individu, de l'environnement, de l'animal.

L'agencement stabilisé place l'enfant en situation de confiance avec l'enseignant. L'espace et le temps sont délimités et figés par le calendrier scolaire. Chaque élément qui construit l'agencement fait partie d'un tout relevant du temps d'apprentissage général. L'agencement stabilisé contribue aussi du figement des relations de l'enseignante avec l'enfant et la famille. Les rapports sont pérennisés et contribuent au processus de médiation sur la base d'une confiance triangulaire établie entre l'enseignant, l'enfant et la famille.

3.3. Scénographies de la vie alimentaire quotidienne et glissements d'espaces

L'enjeu de ces activités ne réside pas dans la performance de l'enfant dans sa participation, mais plutôt dans la trace mémorielle qui sera médiatisée dans l'espace privé familial. La structure narrative des récits repose sur *le bien ou le mal*, sur le prescriptif comme solution au problème. Expliquer à l'enfant l'équilibre alimentaire revient à construire un système de croyances qui repose sur ses pratiques alimentaires et les conséquences sur sa croissance et la préservation des écosystèmes. Aussi, la mise en œuvre de scénographies d'expériences sensibles de la vie alimentaire quotidienne favorise les interactions autour de ce système de croyances.

Pour les enseignants, pratiquer la cuisine à l'école consiste à raconter une histoire à l'enfant. Celle de l'ingrédient, de sa provenance, puis de la recette, de sa composition, de la découverte des goûts, de la convivialité et du partage. Les enfants cuisinent « comme à la maison » selon des recettes simples avec une liste restreinte d'ingrédients que les familles ont achetés. La fiche recette est iconographique (*Illustration 2*), elle doit pouvoir s'exécuter à la lecture des images. La recette a donc une fonction expressive et relève de l'intention de faire.

Illustration 2 : Fiche recette – Atelier

Les diététiciennes, quant à elles, s'appuient en partie sur des références issues du PNNS ou du PNAN pour porter un discours plus normatif que l'enseignant, mais valorisent le plaisir alimentaire par des récits d'expérience autour de ces normes. Elles déploient des scénographies didactiques et expérientielles. Les animations prennent place dans des salles selon un agencement hybride et l'usage d'objets ludiques contribue à l'effacement de l'espace d'apprentissage au profit d'un espace expérientiel.

La Toque (Illustration 3) a une fonction référentielle et conative. Elle permet à l'enfant d'investir la scénographie dans un rôle de « goûteur » et contribue aux interactions avec la diététicienne dès le départ de l'animation. Le diplôme (Illustration 4) remis en fin d'animation a davantage une fonction métalinguistique par le message qu'il porte. « *Je vais l'accrocher sur mon frigo, ça veut dire que maintenant je peux faire des menus avec maman* ». Le diplôme place l'enfant dans une situation d'apprentissage. Il lui attribue un rôle, une fonction et une compétence avec l'ambition pédagogique qu'il poursuive son expérience chez lui.

Illustrations 3 et 4 : la toque et le diplôme

Nous avons identifié des caractéristiques communes aux animations relevant de la découverte des saveurs. Elles sont déployées, soit par la diététicienne lors de son atelier « découverte des 5 sens », soit par les enseignantes qui utilisent le jardin comme dispositif pédagogique. Cette scénographie sensorielle vise à faire connaître un produit brut par l'émotion qu'il procure. Ces animations mobilisent le contexte dans sa fonction référentielle. Il s'agit de mettre en scène une culture commune du vivant et de démontrer l'universalité des produits issus de la terre. C'est également le moyen de valoriser un message dans sa fonction poétique en renvoyant une émotion à un souvenir.

Pour la diététicienne, le savoir est construit sur des représentations professionnelles, pour l'enseignante, le savoir repose sur une interprétation des savoirs circulants. Dans les deux cas, la scénographie de l'équilibre alimentaire est représentée par la pyramide alimentaire. Elle revêt à la fois une fonction référentielle, puisqu'elle s'inscrit dans un monde de signes médiatisés par le PNNS, et une fonction métalinguistique, car elle est utilisée pour traduire les représentations et les structurations de l'équilibre alimentaire. D'un atelier à l'autre, seules changent les scénographies. Ce sont les récits qui structurent l'atelier. Si la diététicienne mobilise la pyramide alimentaire pour vérifier les connaissances des enfants, pour l'enseignante, la pyramide renvoie à des pratiques individuelles.

La diététicienne utilise une pyramide alimentaire à suspendre et à compléter avec des ingrédients en plastique que les enfants piochent dans un panier (Illustration 5). Elle cherche à vérifier la connaissance acquise en début d'atelier.

L'enseignante utilise une pyramide alimentaire provenant d'un site internet associatif belge⁷ « Bon pour moi, Bon pour la planète » qu'elle projette sur le tableau de l'école (Illustration 6). La scénographie verbale est enfantine, que ce soit par ses iconographies ou la police de caractères. Cet objet éducatif place l'enfant en situation de héros d'une histoire qui met en scène la vie quotidienne alimentaire d'enfants.

Illustration 5 : Pyramide de la diététicienne



7. Le site belge « Graine d'Agri » est piloté par une association qui promeut l'éducation à l'agriculture et à l'alimentation durable. Source : 2022_APAQ_pyramide-kids-HR.pdf (grainesdagri.be)

Illustration 6 : Pyramide de l'enseignante



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

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

L'éducation à l'alimentation concerne tous les volets de l'action éducative et implique aussi de sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux. À l'école, les enseignantes ont recours à des jardins pédagogiques. Ces dispositifs éducatifs prennent place dans les cours d'école ou bien dans des petites serres installées dans les salles de classe, selon des agencements stabilisés. Les enfants veilleront au jardin au fil des saisons durant toute l'année scolaire. Ce sont souvent des lieux partagés que chaque classe investit à tour de rôle. Le site internet Eduscol rappelle que « créer ou entretenir un jardin pédagogique est un moyen de donner du sens au système du vivant et d'en comprendre ses cycles. »⁸. Dès lors, les enfants sont en action, ils plantent, grattent la terre, arrosent et surveillent les plantations puis ils cueillent et goûtent. « Vous connaissez ces herbes aromatiques les enfants ? » « Quelle couleur », « Quelle odeur », « vous reconnaissiez la saveur ? » « Vous avez déjà vu ce légume chez vous ? ». Les enfants racontent et partagent leurs expériences de vie alimentaire quotidienne.

8. La fiche pédagogique concerne la mise en pratique du jardin à l'école dont le focus a pour thème : l'alimentation, l'environnement et l'agriculture. Source : Eduscol (education.fr)

4. La trace mémorielle pour relier les espaces

En mobilisant des scénographies relevant du quotidien culinaire et alimentaire des enfants pour construire et mettre en circulation des savoirs, la médiation fait appel à la trace mémorielle d'expériences sensibles qui se situent à la jonction d'espaces intimes et collectifs. La scénographie de ces ateliers repose alors sur des formes sensorielles, des formes interactionnelles et des formes de vie qui structurent l'activité de médiation et participent ainsi à la réception des publics. Agencements et scénographies font apparaître des porosités dans l'espace de médiation relevant des usages et pratiques alimentaires de l'individu, mais aussi de normes construites par les institutions, en santé publique notamment. C'est à travers cette perméabilité que se construisent et circulent les savoirs alimentaires dont certains relèvent de la trace mémorielle de l'expérience vécue.

En ce sens, nous avons relevé des interactions, sur fond de confrontation, de négociation, de confiance ou de défiance qui participent à l'articulation du discours du médiateur dans l'espace collectif. Il s'agit par exemple pour un enfant de refuser de participer à l'animation parce qu'il ne se sent pas concerné par l'alimentation, ou en confiance avec la diététicienne. C'est aussi l'opportunité pour certains enfants de raconter la manière dont certains ingrédients sont cuisinés dans les familles. La trace de pratiques culturelles fait aussi émerger des négociations. C'est le cas de la boisson servie dans les menus de restaurants et qui n'est pas proposée dans les menus de cantine.

La mise en œuvre de scénographie d'expériences sensibles (découverte des sens et saveurs, dégustations, jardinage, cuisine, composition de menus...) fait appel aux souvenirs de la vie alimentaire de l'enfant et consiste à laisser la trace de l'expérience vécue en collectivité. Nous avons identifié la dimension ternaire du sensible dans le processus de médiation alimentaire. L'esthésique, qui définit la dimension sensorielle ou kinesthésique de l'atelier, génère l'interaction entre les acteurs à travers l'évocation d'émotions et la manifestation de traces mémorielles propres au souvenir alimentaire, aux goûts et aux affects culinaires de chacun. L'éthique agit sur l'ancrage de la médiation influencé par les valeurs et principes relevant de représentations individuelles et collectives. L'esthétique, figurée par les formes sensibles de l'expérience, opère une reliance acceptable entre le sensoriel et l'éthique, l'intime ou le collectif, le privé ou le public.

Nous avons identifié des interactions reposant sur des traces d'expériences sensibles de la vie quotidienne des enfants, des diététiciennes et des enseignantes. S'agissant de *bonnes pratiques* favorables à la santé de l'enfant ou de connaissances des cycles de vie du vivant, s'articulent alors l'expérience du *soi* et l'expérience des *autres*. Ce vécu en collectivité favorise des glissements d'espaces du public au privé, de l'éducatif au domestique. Des objets et outils sont mobilisés pour faciliter la construction du savoir et le faire circuler d'un espace à l'autre, c'est le cas de la toque (*Illustration 3*), du diplôme (*Illustration 4*) ou de la recette (*Illustration 2*) que les enfants rapportent chez eux.

À l'intersection, il y a l'Espace Numérique de Travail (ENT)⁹, un espace numérique pédagogique, d'accompagnement de la vie scolaire, et de communication avec les familles.

9. L'Environnement Numérique de Travail est un dispositif destiné à la communauté éducative qui met notamment les ressources pédagogiques à disposition des familles. Source : L'utilisation du numérique à l'École | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse

L'enseignante raconte et laisse une trace des ateliers auxquels les enfants ont participé. Elle recense la mise en œuvre, les ustensiles utilisés, la recette et ses ingrédients, les nouvelles pousses, l'état du compost de l'école. Nous retrouvons la séquence expérientielle de l'acte culinaire que nous avons définie dans notre cadre théorique (Bastien, *et al.* 2018). L'histoire de la vie de classe est illustrée par des photos des enfants mis en scène. Les parents assistent, de façon asynchrone, aux activités auxquelles participent leurs enfants et sont invités à reproduire l'expérience dans l'espace privé. Ce dispositif est aussi l'occasion pour les familles de raconter à l'enseignante comment l'enfant a reproduit l'atelier chez lui. Ce sont alors des interactions entre l'enseignante et la famille.

Conclusion

Quels que soient les agencements, hybrides ou statiques, l'ambition pédagogique cognitive (agir sur la connaissance), posturale (agir sur le point de vue) et praxéologique (agir sur le comportement) consiste à instaurer une relation avec l'enfant pour compléter, étoffer, modifier ses expériences alimentaires. Lorsque l'agencement est hybride, cette relation est instantanée et éphémère. Quand l'agencement des ateliers est stabilisé, la relation est pérenne et se prolonge au-delà de l'activité.

La diététicienne et l'enseignante tentent d'agir sur les connaissances, les pratiques, les habitudes et les goûts des enfants. C'est à travers les interactions qui s'instaurent dans cette relation que la diététicienne et l'enseignante construisent leur connaissance des enfants. Cette relation repose sur certaines variables qui caractérisent l'enfant dans sa représentation individuelle parmi lesquelles sa situation socio-économique, sa culture, ses croyances, ses valeurs, les opinions qu'il partage avec sa famille, la place des médias et du marketing alimentaire dans ses choix alimentaires. Le caractère hybride de l'agencement ne permet pas toujours à la diététicienne d'intégrer ces variables à la scénographie de son animation alors que l'agencement stabilisé mis en œuvre par l'enseignante lui permet d'adapter son atelier en tenant compte de ces caractéristiques.

Notre contribution a mis en évidence les stratégies expérientielles par lesquelles les savoirs alimentaires sont construits et mis en circulation à la cantine et à l'école. La reliance d'espaces privés et publics s'opère par le prisme du sensible dans sa dimension ternaire. Les traces mémorielles d'expériences reposent sur une pluralité de représentations individuelles à l'intérieur du groupe. Notre étude montre également les formes que prend l'espace et comment son agencement participe au processus de médiation.

La médiation des savoirs alimentaires avec des enfants, dans l'espace scolaire et périscolaire, par la scénographie d'expériences alimentaires de la vie quotidienne, renvoie davantage à la diversité des publics qu'à la méthode elle-même. Aussi, une même animation conduite par des médiateurs différents, pour un public différent, ou bien dans un espace différent, n'aurait pas les mêmes configurations, les mêmes interactions et ne laisserait pas la même trace. La médiation par la scénographie d'expériences sensibles relève d'acceptabilités reposant sur les représentations individuelles et collectives, mais aussi sur des rôles investis par les acteurs de l'éducation à l'alimentation. L'espace public dans lequel se joue l'expérience foisonne de porosités plus ou moins prégnantes de scènes de vie alimentaire quotidienne : façon de cuisiner et de manger, choix alimentaires, préférences

culturelles ou pratiques religieuses... Inversement, l'objectif de ces médiations consiste à créer la même perméabilité dans l'espace privé par la trace des expériences vécues en collectivité, et ce, afin de favoriser le passage des savoirs alimentaires dans la vie quotidienne : tri sélectif, réduction du gaspillage, augmentation de la consommation de fruits et légumes, réduction de consommation de produits industriels... Expérimenter la médiation à travers des scénographies d'expériences implique des stratégies fluctuantes relevant de la capacité du médiateur à agencer l'espace de médiation, déployer des activités et s'adapter au public.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello (Éd.), *Expérience, activité, apprentissage*. Presses Universitaires de France, 65-92.
- Bardou-Boisnier, S. (2021). L'alimentation bio dans les cantines scolaires. Dans P. Cardon & S. De Iulio (Dir.), *Cantines et friandises*, Presses universitaires François-Rabelais, 103-124
- Bastien, S., Sicard, M., Boutaud, J., & Hugol-Gential, C. (2018). La créativité au cœur de l'acte culinaire quotidien. *Actes de la SFSIC – Volume 3 : Création, créativité et médiations*, 314-323.
- Berthoud, M., & De Iulio, S. (2015). Apprendre à manger : L'éducation alimentaire à l'école entre politiques publiques, médiations marchandes et mobilisations citoyennes, *Questions de communication*, 27, 105-128.
- Boutaud, J. (2015). Sensible et communication. De l'incantation à l'incarnation. Dans *Sensible et communication : Du cognitif au symbolique*, Londres, ISTE, 13-35.
- Boutaud, J., Dufour, S., & Hugol-Gential, C. (2016). Pour une approche qualitative du sensible. *Recherches Qualitatives*, 20 (Hors-série), 341-354.
- Clavier, V. (2019). La place de l'information dans les pratiques professionnelles des diététiciens : Au croisement des missions d'éducation, de prévention et de soin. *I2D - Information, données & documents*, 1, 114-133.
- De Iulio, S. (2011). De la peur de manquer aux dangers de l'obésité : Les discours publicitaires et la construction sociale des risques alimentaires. *Le Temps des médias*, 17 (2), 143-163.
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Trad. de l'anglais (États-Unis) par Joëlle Zask, Collection Folio Essais. Gallimard.
- Galinon-Méléne, B. (2015). À la recherche de la trace. *Communication & Organisation*, 47, 31-50.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (Vol. 1). Éditions de Minuit, Collection Le sens commun.
- Hjelmslev, L. (1968). *Prolégomènes à une théorie du langage* (2^e éd.). Éditions de Minuit. Collection Arguments.
- Hugol-Gential, C. (2017). Les traces alimentaires du patient hospitalisé. Dans B. Galinon-Melenec (Éd.), *L'Homme-trace : Des traces du corps au corps-trace*, CNRS Éditions.

- Jakobson, R. (1963). Linguistique et poétique. Dans *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, 209-248.
- Labelle, S., & Seurrat, A. (2013). Serious game et réécriture des savoirs : Hétérogénéité des médiations documentaires. Dans J. Boustany (Éd.), *La médiation numérique : Renouvellement et diversification des pratiques*, De Boeck Supérieur, 191-205.
- Lamizet, B. (2016). Chapitre 9. Ville, espace public, politique. Identité et aliénité dans l'espace urbain. Dans C. Servais (Éd.), *La médiation : Théorie et terrains*, De Boeck Supérieur, 215-234.
- Lebrun, M., & Viganò, R. (1995). Des multimédias pour l'éducation : De l'interactivité fonctionnelle à l'interactivité relationnelle. *Les cahiers de la recherche en éducation*, 2 (3), 457-482.
- Maingueneau, D. (2021). Chapitre 13. L'espace du discours. Dans D. Maingueneau, *Discours et analyse du discours : Une introduction*, Armand Colin, 145-156.
- Ollivier-Yaniv, C. (2014). La communication publique : Communication d'intérêt général et exercice du pouvoir. Dans S. Olivesi (Éd.), *Sciences de l'information et de la communication*. Presses universitaires de Grenoble, 103-118.
- Paganelli, C. (2016). Réflexions sur la pertinence de la notion de contexte dans les études relatives aux activités informationnelles. *Études de communication*, 46, 165-188.
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans V. Liquète (Éd.), *Médiations*. CNRS Éditions, 33-48.