

Dis-moi ce que tu manges...

France Arboix-Calas



Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition électronique

URL : <http://edso.revues.org/1002>

DOI : 10.4000/edso.1002

ISSN : 2271-6092

Ce document vous est offert par
Bibliothèques de l'Université de Montréal

les bibliothèques / UdeM

Référence électronique

France Arboix-Calas, « Dis-moi ce que tu manges... », *Éducation et socialisation* [En ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 20 février 2017. URL : <http://edso.revues.org/1002> ; DOI : 10.4000/edso.1002

Ce document a été généré automatiquement le 20 février 2017.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dis-moi ce que tu manges...

France Arboix-Calas

- 1 Dis moi ce que tu manges... je te dirai qui tu es. Si l'on en croit cet aphorisme (Brillat-Savarin, 1993), les choix alimentaires permettraient de définir l'essence même d'un individu et il serait alors possible de définir son identité grâce à ces derniers. En effet, c'est en opérant des choix que l'individu s'affirme et commence à dessiner sa personnalité. Si les modes d'alimentation participent à déterminer l'identité de l'homme, tant à l'échelle sociale, qu'à l'échelle individuelle, il semble opportun de tenter de définir l'homme à travers son alimentation et d'analyser en quoi le comportement alimentaire du mangeur, participe à l'édification de son identité propre c'est à dire lui permet d'accéder à un statut de sujet. Se pose alors la question de l'éducation à l'alimentation que l'enfant va recevoir puisque cette éducation va participer à orienter ses choix et à construire son rapport à la nourriture. De nombreuses études ont analysé les déterminants du comportement alimentaire de l'individu (Booth *et al.*, 2001 ; Davison et Birch, 2001 ; Ezan *et al.*, 2010), mais elles n'avaient pas pour finalité de définir un cadre éducatif dans le domaine de l'éducation à l'alimentation. Pourtant, à l'heure où certains chercheurs assimilent le ventre à un deuxième cerveau (Gershon, 1999), la place de l'éducation dans l'alimentation semble de plus en plus pertinente. En 2001, une équipe d'experts a d'ailleurs commencé à s'interroger sur l'éducation au « bien manger » (Michaud, 2001). Mais le but de ce travail n'était pas d'analyser comment l'éducation à l'alimentation peut participer à l'émergence du sujet mais comment orienter l'éducation pour améliorer l'état nutritionnel de l'enfant qui est la plupart du temps, perçu comme l'objet d'éducation. Le but de cet article est de changer de perspective et de faire passer l'enfant du statut d'objet à celui de Sujet.
- 2 Plusieurs auteurs considèrent que l'éducation à la santé qui prend en compte l'individu en tant que sujet, a pour dessein de le rendre libre, autonome et responsable (Jourdan et Berger, 2005 ; Favre, 2011) et de l'éduquer au choix (Loizon, 2012). Pourtant dans le domaine de l'alimentation, l'idéal de liberté, d'autonomie et de responsabilisation de l'individu est mis à mal par une part importante de son environnement : les médias utilisent des stratégies marketing basées sur des mécanismes inconscients de la prise de

décision qui entravent la responsabilisation de l'individu, la société véhicule un idéal de minceur qui incite les individus à modifier leur comportement alimentaire, atteignant ainsi leur liberté d'adopter un schéma corporel différent. Dans la sphère familiale, les choix de l'individu en matière de nutrition sont limités par le contenu du « panier de la ménagère » et par les décisions de la personne qui prépare les repas. Il est alors légitime de se demander si la pression exercée par l'environnement (les médias, la société, la sphère familiale,...) autorise une éducation à l'alimentation qui respecte l'identité de l'individu et favorise son autonomie et sa responsabilisation. Dans ce contexte, quelles sont les conditions d'une éducation à l'alimentation qui permet l'émergence d'un véritable sujet, c'est-à-dire un être autonome, libre et responsable face à son alimentation ?

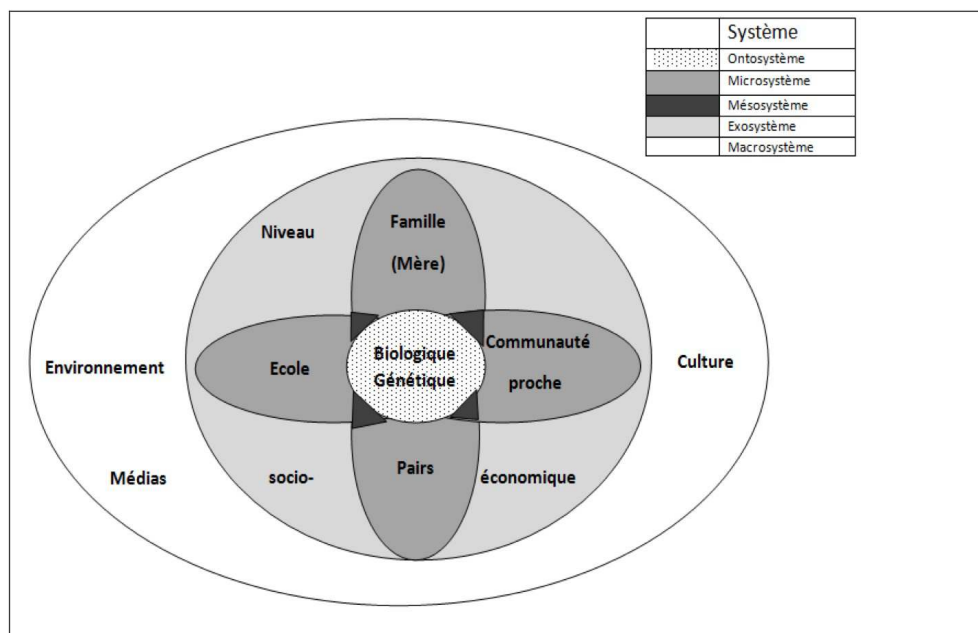
- 3 Pour définir ces conditions, nous réaliserons dans la première partie de cet article, une synthèse des différents modèles du comportement alimentaire qui montrera la pertinence d'utiliser un modèle intégrateur. Puis, nous analyserons de manière la plus détaillée possible les principaux déterminants du comportement alimentaire à la lumière de ce modèle avant de conclure sur des pistes pédagogiques pour une éducation à l'alimentation qui permette l'émergence d'un véritable Sujet.

Un modèle intégrateur du comportement alimentaire

- 4 L'alimentation est un domaine exploré depuis longtemps par diverses disciplines (médecine, diététique, psychologie, sociologie, ethnologie, économie,...). Chacune en fait un domaine d'expertise en étudiant un aspect de l'individu en particulier, un « sujet » en particulier (le sujet biologique, le sujet psychologique, le sujet social, ...). Définir le sujet par son alimentation reviendrait donc à définir l'ensemble des sujets pris individuellement. Mais cette approche semble trop parcellaire. Ces différentes approches ne sont que les multiples facettes d'un seul et même Sujet : le « mangeur ». Pour Davison et Birch (2001), l'analyse de ce système à multiples facettes peut être conceptualisée en utilisant la théorie des systèmes qui souligne l'importance de tenir compte du contexte dans lequel une personne se trouve afin de comprendre l'émergence d'une caractéristique particulière. Dans le cas d'un enfant, le contexte comprend la famille et l'école, qui sont à leur tour intégrés dans des contextes sociaux plus larges, y compris la communauté et la société en général (*ibid.*). En effet, depuis quelques années, la plupart des études sur les déterminants du comportement alimentaire du mangeur et des pathologies nutritionnelles utilisent des modèles intégrateurs qui mettent en exergue l'interaction de multiples déterminants du comportement alimentaire (Booth *et al.*, 2001 ; Davison et Birch, 2001 ; Kumanyika *et al.*, 2002 ; Ezan *et al.*, 2010). Quel que soit le modèle retenu (modèle de la niche écologique [Davison et Birch, 2001], modèle de la toile causale des facteurs de risque [Kumanyika *et al.*, 2002], ...) les facteurs individuels s'intègrent à des facteurs interindividuels et environnementaux. Ces modèles d'analyse des comportements alimentaires peuvent être qualifiés de modèles écologiques dans la mesure où ils prennent en compte l'individu en interaction avec son environnement. Ils s'appuient sur le modèle écologique d'analyse du développement humain systématisé par le psychologue Urie Bronfenbrenner, en 1979, pour étudier les comportements de l'enfant (Ezan *et al.*, 2010).
- 5 Ce modèle écologique identifie six systèmes avec lesquels l'enfant interagit soit directement, soit indirectement (*ibid.*) : l'ontosystème qui comprend l'enfant, avec ses

caractéristiques innées ou acquises ; le microsystème qui intègre le précédent et correspond à l'environnement immédiat de l'enfant, c'est-à-dire à ses relations avec sa famille, ses pairs, son école ; le mésosystème qui correspond au réseau de relations qu'entretiennent les microsystèmes entre eux ; l'exosystème qui regroupe les paramètres de l'environnement externe qui influent indirectement sur l'enfant, tel que l'ambiance de travail des parents qui peut influencer sur la famille ; le macrosystème qui prend en compte tous les systèmes précédents et correspond à la culture dans laquelle l'enfant grandit. Enfin tous les éléments du modèle écologique sont influencés par un sixième système : le chronosystème dans lequel s'inscrivent les modifications liées au temps. Ce modèle propose donc d'analyser les situations à l'aide d'un cadre où plusieurs niveaux de systèmes interagissent entre eux afin de mieux comprendre le comportement d'un individu. Dans le cadre de cette analyse, nous nous centrerons sur l'influence de l'ensemble de ces systèmes (figure 1) en excluant le chronosystème car cette dimension dynamique, intéressante à prendre en compte sur plusieurs décennies, ne concerne pas l'objet de cet article qui porte sur l'éducation à l'alimentation reçue dans l'enfance. Dans chaque système, il sera possible d'identifier au moins un déterminant du comportement alimentaire qui peut être pris en compte dans l'éducation du mangeur afin de trouver ainsi des leviers pour faire émerger un Sujet par l'éducation à l'alimentation.

Figure 1 – Systèmes d'influence sur le comportement alimentaire du mangeur (d'après Ezan, 2010)



- 6 Dans chaque système, il est possible d'identifier au moins un déterminant du comportement alimentaire pouvant être concernés par l'éducation.
- 7 L'ontosystème qui correspond aux facteurs individuels permet d'étudier les déterminants biologiques de l'alimentation.
- 8 L'échelle du microsystème correspond à l'environnement immédiat de l'individu (sa famille et en particulier sa mère, l'école et les pairs, la communauté proche) et permet d'étudier l'influence de ses relations avec son environnement humain à travers les déterminants psychoaffectifs mais également les déterminants liés aux savoirs sur

l'alimentation. Le microsystème permettra également d'étudier l'influence de l'environnement spirituel de l'individu à travers les déterminants religieux.

- 9 En outre, l'exemple du mésosystème école-famille permettra d'approfondir l'analyse des déterminants psychoaffectifs et ceux liés aux savoirs.
- 10 L'exosystème permet d'analyser les paramètres de l'environnement externe qui influent indirectement sur l'individu, nous étudierons particulièrement les déterminants socioéconomiques.
- 11 Enfin, le macrosystème qui correspond à la culture dans laquelle l'individu grandit et évolue, permet d'étudier des influences à plus large échelle à travers les déterminants culturels et environnementaux. C'est aussi dans ce système que s'exerce l'influence des médias sur l'individu.
- 12 Nous allons maintenant utiliser ce modèle intégrateur pour analyser les principaux déterminants du comportement alimentaire dans chaque système et identifier quels sont les leviers d'une éducation à l'alimentation qui permette l'émergence du Sujet.

Analyse des déterminants du comportement alimentaire

Au niveau de l'ontosystème : les déterminants biologiques

- 13 L'énergie apportée par l'alimentation permet de faire face aux dépenses énergétiques de chaque individu (liées au métabolisme de base, à la thermogenèse et à l'activité physique) afin de réguler la balance énergétique de l'organisme. Le mangeur adapte donc son alimentation à ses besoins spécifiques. C'est la première fonction de l'acte alimentaire, partagée par l'ensemble des êtres vivants : satisfaire un besoin physiologique. La réponse à ce besoin est régulée à deux niveaux.
- 14 D'une part, plusieurs études montrent que certains facteurs génétiques conditionnent la variation de l'apport alimentaire et du comportement alimentaire (Pigeyre, 2010). Ces caractéristiques individuelles permettraient donc de moduler ce besoin physiologique. Au-delà des facteurs génétiques, les besoins physiologiques du mangeur sont biologiquement déterminés par un ensemble de régulations mettant en jeu le système nerveux et les organes sensoriels de chaque individu. En effet, plus qu'une entité biologique, l'être humain est un être sensible. Il possède cinq sens qui lui permettent de rentrer en relation avec son environnement. Certains auteurs soulignent que les propriétés sensorielles des aliments sont déterminantes du comportement alimentaire des mangeurs (Bellisle, 2005 ; Mattes, 2006 ; Sorensen *et al.*, 2003). Lors du repas, tous les sens sont en éveil et cette synergie va participer à l'orientation des préférences alimentaires du mangeur. L'activation des cinq sens, propre à chacun, va permettre d'affiner ses préférences et d'affirmer son appétence. Ainsi, c'est par son ressenti et en fonction des besoins physiologiques qui lui sont propres que le mangeur se singularise de ses pairs et se constitue une véritable identité alimentaire. Le mangeur semble donc capable d'opérer des choix en fonction de ses caractéristiques physiologiques propres et d'être réellement acteur de son alimentation.
- 15 D'autre part, l'alimentation peut agir en retour sur le comportement alimentaire du mangeur et lui permettre de moduler ses choix. En effet, le régime alimentaire pourrait rétroagir directement ou indirectement sur les choix alimentaires au niveau du système

nerveux. Les apports en nutriments, notamment, peuvent moduler l'appétit du mangeur, que ce soit directement par la consommation de certains lipides (Lam, 2005), ou indirectement par la consommation de certains acides aminés (Matos Feijó *et al.*, 2011). Enfin Miljkovic *et al.* (2008) suggèrent que la consommation d'aliments à palatabilité élevée, en particulier ceux qui sont riches en gras et en sucre, crée une dépendance chez le mangeur en stimulant les circuits neuronaux mis en jeu dans les comportements d'addiction aux drogues, en particulier les circuits dopaminergiques (Smith et Tasnádi, 2007 ; Johnson et Kenny, 2010).

- 16 Ainsi, s'il existe un déterminisme biologique qui, à l'origine, oriente le comportement alimentaire du mangeur afin d'assurer l'équilibre énergétique, ce déterminisme est toutefois modulé par des régulations externes, liées à son alimentation. Le régime alimentaire d'un mangeur, est donc en même temps l'expression de choix singuliers, propres à chaque mangeur, mais également la résultante d'une régulation interne, indépendante de sa volonté.
- 17 Au niveau de l'ontosystème, l'attention portée aux sensations corporelles apparaît comme une priorité. C'est grâce aux organes sensoriels que le mangeur se construit une identité alimentaire en affirmant ses préférences. C'est aussi la faim et la satiété qui, lorsqu'elles sont correctement identifiées, permettent au mangeur de réguler son alimentation et d'adopter un comportement alimentaire sain, c'est à dire un comportement responsable vis-à-vis de ses besoins physiologiques et donc de sa santé. A ce niveau l'éducation à l'alimentation vise la connaissance de soi, de son propre corps et de son fonctionnement.

Au niveau des microsystèmes : les déterminants psychoaffectifs et ceux liés au savoir

- 18 L'analyse de chaque microsystème met en lumière plusieurs déterminants du comportement alimentaire du mangeur.

Relation à la mère

- 19 Dès la naissance, la prise alimentaire permet à l'enfant de rentrer en relation avec son environnement proche et en particulier avec sa mère. Très tôt, l'enfant comprend que manger n'a pas pour seule fonction de se nourrir. Au stade « oral » (Freud, 1989), la fonction alimentaire sert de médiateur à la relation mère-enfant et l'acte alimentaire est alors associé à la notion de plaisir. L'acte alimentaire prend alors une dimension psychoaffective et l'enfant pourra utiliser le moment du repas pour communiquer avec sa mère et lui exprimer ses émotions. Cependant, lorsque la mère ne parvient pas à reconnaître les réels besoins de son enfant, et répond systématiquement à ses émotions par la nourriture, l'enfant n'apprend pas à différencier ses propres sensations internes et aura tendance à répondre systématiquement à ses émotions par la prise alimentaire. Pour la pédopsychiatre Hide Bruch, cette « confusion des affects » peut conduire à des états pathologiques qui se traduisent par le développement de certains types d'obésité (cité par Le Barzic, 2004).
- 20 Cependant les facteurs psychologiques influencent le comportement alimentaire du mangeur bien au-delà du rapport avec sa mère : ils vont de la sphère familiale au reste de l'environnement.

Relation à la sphère familiale

- 21 L'ambiance familiale au cours du repas et en particulier la structure de la cellule familiale semble pouvoir conditionner le comportement alimentaire du mangeur. Ainsi, le petit déjeuner et le repas de midi seraient moins souvent sautés chez les jeunes qui vivent avec leurs parents de naissance ou d'adoption que dans les familles recomposées et monoparentales (Cotelle et Baudier, 1998). Globalement, les jeunes jugeraient plus sévèrement l'ambiance des repas familiaux dans les familles recomposées, traduisant ainsi l'impact des déterminants psychoaffectifs au moment du repas.

Relation aux pairs

- 22 À l'échelle de la relation aux pairs, le mangeur va parfois chercher à répondre à des normes sociales de corpulence qui valorisent la minceur, afin de se sentir accepté par ses pairs. Dans ce but, il pourra être amené à fournir un réel effort pour limiter sa prise alimentaire afin de contrôler son poids. Mais cette attitude restrictive pourrait induire à long terme, des comportements de contre-régulation : les personnes avec une forte restriction cognitive seraient susceptibles de surconsommer en réponse aux émotions fortes, positives ou négatives (Cools cité par Bellisle, 2010), ou encore en présence de stimuli de l'environnement qui captent leur attention pendant le repas (Bellisle et Dalix, 2001). De plus, lors du repas l'état affectif du mangeur peut également être modifié par l'environnement humain : les émotions (plaisir/déplaisir) exprimées sur le visage des personnes présentes au moment du repas (comme les pairs à la cantine par exemple) peuvent modifier le comportement alimentaire du mangeur (Barthomeuf *et al.*, 2009).
- 23 Ces études suggèrent que le comportement alimentaire du mangeur lui permet d'affronter différents types d'affects liés aux émotions. Son comportement alimentaire est alors déterminé par des déterminants d'ordre psychoaffectif.
- 24 Au-delà de l'influence des pairs, l'analyse de ces déterminants amène à questionner le rapport à la communauté proche.

Relation à la communauté proche

- 25 Poulain (2009) précise que les individus d'un même groupe partagent des pratiques alimentaires, goûts et préférences alimentaires spécifiques. La communauté proche va donc pouvoir peser sur le comportement alimentaire du mangeur à travers le partage de valeurs communes comme celles d'ordre religieux.
- 26 En effet, dans la plupart des grandes religions, le rapport à la nourriture est très codifié et l'alimentation est une préoccupation majeure des grandes religions monothéistes. Les prescriptions alimentaires visent avant tout à élever la spiritualité de l'Homme en le détachant de son animalité et de son besoin de satisfaire certaines fonctions biologiques (Unger, 1996). Les religions possèdent leurs normes alimentaires et prescrivent des règles plus ou moins strictes que les fidèles doivent suivre, incluant interdits alimentaires et périodes de jeûne. Ces prescriptions alimentaires permettraient également de contrôler la notion de plaisir associée à l'alimentation. Chez les chrétiens, les périodes de jeûne s'accompagnant d'une certaine mortification du corps, sont prescrites pour élever l'âme des fidèles (Fournier, 2008). L'islam et le judaïsme partagent quelques interdits alimentaires notamment concernant la consommation de certaines viandes ou de viandes

d'animaux qui n'auraient pas été tués selon des rites spécifiques. L'observation des interdits alimentaires et du rythme des jeûnes permet aux mangeurs d'affirmer leur appartenance à une communauté religieuse et ainsi d'affirmer leur identité par rapport au reste de la communauté.

Relation à l'école

- 27 L'école est le lieu de transmission des savoirs. Cependant, dans le domaine des « éducations à », comme c'est le cas de l'éducation à l'alimentation, le savoir de référence ne se réduit pas au savoir savant. D'autres types de savoirs contribuent à former le savoir de référence dans le domaine de l'alimentation. Ainsi, les savoirs issus de pratiques sociales de référence (Martinand, 1981) comme par exemple le principe du découpage de la prise alimentaire en plusieurs repas fractionnés et à heures fixes, nécessite de savoir adapter ses besoins physiologiques à des impératifs de socialisation.
- 28 Des savoirs de nature non disciplinaires, issus de compromis politiques et soumis à controverses (Lange et Victor, 2006) comme la réglementation de la consommation d'alcool, nécessitent d'être capable d'exercer un esprit critique face à sa propre consommation. Les savoirs expérientiels (Eymard et *al.*, 2005) liés à l'histoire du mangeur nécessitent une connaissance de soi et de la place que l'alimentation occupe dans sa vie. L'ensemble de ces savoirs va côtoyer les connaissances scientifiques sur l'alimentation qui sont enseignées aux élèves. Ainsi, si les connaissances scientifiques sont indispensables pour prendre des décisions éclairées et avoir une alimentation saine, elles ne sont toutefois pas suffisantes au vu de l'ensemble des autres savoirs qui constituent le savoir de référence dans ce domaine.
- 29 Au niveau des microsystèmes, l'éducation à l'alimentation vise à la fois l'information (maîtrise des connaissances scientifiques) mais également la prise de conscience de soi pour arriver à se distinguer du reste de l'environnement et ne pas se laisser envahir par les émotions des autres (mère, famille, pairs...). L'éducation à l'alimentation participe alors au processus d'individuation de l'enfant (Jung et Jacobi, 1963). Enfin au niveau des microsystèmes, l'éducation à l'alimentation peut également être un moyen d'affirmation de soi à travers son appartenance à une communauté.

Au niveau du mésosystème : les déterminants psychoaffectifs et ceux liés au savoir

- 30 L'intrication des savoirs savants et des savoirs liés aux pratiques sociales de référence pose la question de la relation école-famille qui constitue un mésosystème du modèle des déterminants du comportement alimentaire. En effet, Jourdan (2004) rappelle que dans le domaine de l'alimentation, la relation école-famille doit faire l'objet d'une attention particulière car il existe un risque réel de stigmatisation des modes d'alimentation familiaux qui place l'enfant dans une situation paradoxale. Dans cette situation, les connaissances diffusées par l'école peuvent entrer en conflit avec les pratiques familiales. Cette situation particulièrement délicate amène à prendre deux précautions lorsque l'on souhaite s'engager dans un projet d'éducation à l'alimentation. D'une part, il convient d'associer les familles au projet. Ces partenariats permettront de donner plus de poids au discours de l'école et de mettre en cohérence les savoirs liés aux pratiques familiales et les savoirs diffusés par l'école. D'autre part, il est primordial de permettre à l'enfant

d'exercer son esprit critique face à une éventuelle divergence de discours et de pratiques au niveau du mésosystème et de pouvoir éventuellement réguler un conflit interne. Il sera alors en mesure d'explicitier son désaccord, d'argumenter son point de vue et de peser sur une transformation des modes d'alimentation vers une alimentation plus saine. L'éducation à l'alimentation vise ici avant tout le développement de la pensée critique.

Au niveau de l'exosystème : déterminants socioéconomiques

- 31 A ce niveau, les déterminants ne vont pas exercer une influence directe sur l'enfant mais ils vont lui imposer des contraintes qui peuvent modifier son comportement alimentaire.
- 32 Pour Fischler et Masson (2008), le comportement alimentaire du mangeur pourrait se concevoir sur un mode bipolaire. Le modèle anglo-saxon, plutôt individualiste, où chacun fait son menu pensé en termes de nutriments et où manger est un acte individuel, souvent indissociable d'une autre activité (conduire, se maquiller, s'occuper des enfants, voire travailler) s'opposerait au modèle convivial ou commensal, que l'on trouve plutôt en France et dans d'autres pays européens, où manger est un acte social au cours duquel on partage ensemble le même repas, en se souciant plus de la convivialité que des aspects diététiques. Les sociétés marquent donc leur singularité dans les pratiques alimentaires des mangeurs. En France, ces dernières années ont accusé une réelle augmentation de la « sociabilité alimentaire », c'est-à-dire la propension à partager ses repas avec des tiers (Larmet, 2002). Partager son repas en famille ou avec des tiers favorise les rapprochements, ouvre le dialogue et renforce le lien social entre les individus (Poulain, 2002). L'appartenance à une société telle que la société française qui adopte majoritairement le modèle commensal implique de prendre son repas à plusieurs, ce qui peut peser sur la façon de se nourrir et sur les choix alimentaires opérés par le Sujet. L'éducation à l'alimentation vise alors la socialisation du mangeur.
- 33 Sur le plan économique, les classes sociales les plus défavorisées, bénéficiant de l'aide alimentaire ou dépendante du versement des prestations sociales pour avoir accès à la nourriture, peuvent connaître des périodes de restriction alimentaire. Dans ces contextes, le rythme des repas peut être fortement perturbé, les comportements alimentaires peuvent se modifier pour masquer la sensation de faim (grignotage plus fréquent, avoir accès à une nourriture plus riche, ...) afin d'anticiper les périodes de restriction. L'éducation à l'alimentation requiert ici de s'adapter aux contraintes économiques du milieu.

Au niveau du macro-système : déterminants culturels, environnementaux et politico-médiatiques

- 34 Claude Lévi-Strauss a mis en évidence que la cuisine est « un langage dans lequel chaque société code des messages qui lui permettent de signifier au moins une partie de ce qu'elle est » (cité par Poulain, 2002, p. 26). Les recettes, le choix des aliments et la façon de les cuisiner constituent les déterminants culturels du comportement alimentaire. La cuisine intègre croyances, pratiques et représentations partagées par un groupe d'individus et elle est à l'instar d'une langue, porteuse d'identité culturelle, individuelle et collective (Wack, 2001). Que ce soit à l'échelle familiale par la transmission des recettes de générations en générations, à l'échelle régionale par l'association d'un plat à une région (la choucroute alsacienne, les galettes bretonnes, la bouillabaisse marseillaise) ou à

l'échelle nationale par la réputation d'une cuisine traditionnelle ; l'alimentation d'un individu ou d'un groupe social reflète une partie de son patrimoine et donc de son identité. Il peut choisir de l'assumer ou même de le revendiquer et s'intégrer ainsi à sa culture à travers ses choix alimentaires. Dans ce cas, l'objectif de l'éducation à l'alimentation est alors moins de donner à l'enfant des principes diététiques que de lui transmettre un véritable patrimoine culturel.

- 35 D'autre part, les choix alimentaires du mangeur peuvent traduire des convictions profondes, un véritable engagement que nous allons analyser, par la suite, dans les déterminants environnementaux.
- 36 Depuis quelques années dans le monde occidental, la popularité croissante des produits issus de l'agriculture biologique et du commerce équitable conduit à analyser les pratiques alimentaires des mangeurs à travers des questions d'ordre éthique. En effet, le succès des produits issus de l'agriculture biologique et du commerce équitable montre que certains consommateurs sont davantage préoccupés par les conséquences sociales et environnementales de leurs achats que par de simples considérations économiques. L'engouement des consommateurs pour ces produits pourrait être lié aux valeurs¹ de solidarité et de respect de l'environnement qui leur sont associés. Toutefois l'alimentation durable, respectueuse de l'environnement, ne se réduit pas à la consommation de produits « bios » ; d'autres facteurs, tels que l'empreinte écologique², sont à prendre en considération. Un mangeur réellement responsable doit-il privilégier les aliments « non bio » produits localement ou des aliments « bio » ou issus du commerce équitable, produits à l'autre bout de la planète et laissant une empreinte écologique importante ? Là encore, les déterminants environnementaux montrent que l'éducation à l'alimentation ne se limite pas à un apport d'information mais qu'elle est avant tout une éducation au choix.
- 37 Enfin, dans le domaine de l'alimentation, les comportements sont conditionnés par deux grands groupes d'influence qui ont parfois des discours contradictoires : l'industrie agro-alimentaire et les politiques de santé publique relayées par les médias. Nous allons les analyser ici à travers les déterminants politico-médiatiques.
- 38 Depuis 2005, les recommandations du Plan national nutrition-santé ont fait l'objet d'une très large diffusion médiatique et ont contribué à changer les habitudes des consommateurs : le repère « manger au moins 5 fruits et légumes par jour » a touché toutes les tranches de la population et a connu une notoriété croissante entre 2005 et 2007 (INPES, 2008). Chez les adultes, on note une augmentation de la consommation de fruits frais et transformés de 10 % chez les hommes et de 24 % chez les femmes, entre 1999 et 2006 (*ibid.*). Ces études montrent que de plus en plus de français semblent se tourner vers une alimentation qu'ils considèrent comme saine.
- 39 Mais il convient alors de s'interroger sur ce qui permet aux mangeurs de déterminer leurs choix alimentaires : sont-ils le fruit d'une véritable réflexion personnelle ou le résultat de manipulations par les services marketing et communication des organisations agro-alimentaires ou de santé publique ?
- 40 Certaines campagnes de prévention en santé publique exploitent des mécanismes inconscients de prise de décision du mangeur (peur, séduction, ...) pour modifier ses comportements (diminuer sa consommation d'alcool par exemple).
- 41 Mais le plus souvent, cette approche suggestive est abandonnée au profit d'une simple information formalisée par l'étiquetage nutritionnel des produits de consommation.

Toutefois, certains auteurs affirment que cet étiquetage n'est pas opérationnel pour guider les choix des consommateurs, quel que soit leur niveau de connaissance et de compréhension (Cunningham *et al.*, 2004 ; Gomez et Leminous, 2012). En effet, les messages publicitaires (allégations santé par exemple) pourraient créer un effet de halo qui empêche le consommateur d'accéder à des informations précises sur l'aliment (Chandon *et al.*, 2010). Pratiquement, il détournerait les consommateurs de l'effort de lecture des étiquettes lorsque le packaging est trop chargé en informations, les empêchant ainsi de pouvoir faire des choix libres et éclairés. Cet effet de halo pointe l'enjeu de l'éducation du mangeur et du développement de son esprit critique face à ces stratégies marketing. Une éducation à l'alimentation favorisant le développement de la pensée critique semble être garante de la liberté de choix du mangeur face aux tentatives de manipulation de la publicité afin de mieux s'en affranchir.

- 42 Ainsi, au niveau du macrosystème, l'éducation à l'alimentation vise l'acculturation du mangeur à un groupe particulier, sa responsabilisation vis-à-vis de l'environnement et son émancipation face à la pression des médias.
- 43 L'analyse du rôle de l'éducation au regard de l'ensemble de ces déterminants du comportement alimentaire a mis en évidence plusieurs leviers pour faire émerger un Sujet « mangeur », c'est à dire un être libre, autonome et responsable vis-à-vis de son alimentation. Nous allons maintenant proposer des pistes éducatives qui permettent de mettre en œuvre une éducation à l'alimentation réellement émancipatrice.

Propositions pour une éducation à l'alimentation qui participe à l'émergence du sujet

- 44 Pour être réellement libre d'opérer des choix, c'est-à-dire de choisir de façon éclairée, le mangeur doit être informé sur son alimentation. La transmission de savoirs, qu'ils soient relatifs au patrimoine culinaire ou de nature scientifique, est une part importante de l'éducation à l'alimentation.

L'information et l'acculturation

- 45 Les déterminants liés au savoir et les déterminants culturels apparaissent, de prime abord, les plus évidents à intégrer dans l'éducation à l'alimentation du mangeur. Les déterminants liés au savoir sont principalement transmis dans le cadre de l'école mais également dans la sphère familiale. Actuellement en France, les principaux savoirs de référence liés à l'alimentation figurent dans le Programme national nutrition-santé (PNNS). Lancé en 2001, l'objectif général du premier PNNS était d'améliorer l'état de santé de l'ensemble de la population en agissant sur l'un de ses déterminants majeurs : la nutrition. Le PNNS fixait neuf objectifs nutritionnels qui concernaient l'augmentation ou la réduction de la consommation de certaines catégories d'aliments, la réduction de la cholestérolémie et de la pression artérielle, la promotion de l'activité physique et une réduction de la prévalence du surpoids et de l'obésité chez les adultes et les enfants. Ces objectifs étaient centrés sur des aspects diététiques et médicaux. Dans sa troisième version actuelle, le PNNS réaffirme sa volonté d'améliorer l'état de santé de la population en affichant de nouveaux objectifs nutritionnels de santé publique fixés par le Haut conseil de la santé publique. Plusieurs de ces objectifs concernent l'amélioration des

pratiques alimentaires et des apports nutritionnels. À cette fin, le PNNS énonce neuf repères nutritionnels pour informer le consommateur sur les principes d'une alimentation saine. Ces repères ont vocation à être diffusés à grande échelle, dans les médias et dans la sphère familiale d'une part, en milieu scolaire d'autre part (M.E.N., 2011), ce sont :

- les fruits et légumes : au moins 5 par jour ;
- les produits laitiers : 3 par jour (3 ou 4 pour les enfants ou les adolescents) ;
- les féculents à chaque repas et selon l'appétit ;
- viande, poisson, œuf : 1 à 2 fois par jour ;
- matières grasses : à limiter ;
- produits sucrés à limiter ;
- sel : à limiter ;
- eau : à volonté pendant et entre les repas ;
- activité physique : au moins l'équivalent de 30 min. de marche rapide par jour pour les adultes (au moins 1 heure pour les enfants et les adolescents).

- 46 Ces repères constituent actuellement une part importante de la base du savoir de référence en matière d'alimentation.
- 47 Au-delà des déterminants liés au savoir, les déterminants culturels font également l'objet d'une transmission d'informations sur le patrimoine alimentaire et culinaire, dans le cadre scolaire et extra-scolaire via la sphère familiale. En effet l'acculturation de l'enfant, quel que soit le cadre d'éducation auquel on se réfère passe en partie par la transmission d'un patrimoine alimentaire et culinaire. L'école a un rôle primordial à jouer dans la valorisation de ce patrimoine (M.E.N., 2011) notamment à travers l'initiative des « classes du goût » qui s'inscrivent dans le cadre du programme national pour l'alimentation (PNA, 2011). Ces ateliers permettent aux élèves d'école primaire de découvrir le patrimoine alimentaire et culinaire de différentes régions.
- 48 Les déterminants liés au savoir et les déterminants culturels du comportement alimentaire sont donc concernés par l'éducation à l'alimentation. Celle-ci passe par une transmission d'informations d'ordre diététique et par la transmission d'un patrimoine alimentaire et culinaire. Cependant, il convient de rappeler que l'éducation ne se réduit pas à l'information. En effet, les informations transmises à travers le patrimoine culinaire peuvent parfois entrer en conflit avec les informations d'ordre diététique. Comment l'enfant peut-il se déterminer par rapport à ces informations ? Qu'en est-il de sa liberté de choix face à ce paradoxe ? Pour éduquer à l'alimentation et permettre l'émergence d'un Sujet mangeur libre, autonome et responsable, il faut non seulement lui donner l'information mais également les moyens de se situer par rapport à elle. Il faut donner au mangeur les moyens d'exercer une pensée critique afin de garantir son autonomie et sa responsabilité. Cette éducation à l'alimentation intègre donc le développement de compétences spécifiques : les compétences psychosociales.

L'apport des compétences psychosociales

- 49 Définies comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne » (Arwidson, 1997, p.74), les dix compétences psychosociales énoncées par un groupe d'experts de l'OMS en 1993 sont reconnues aujourd'hui comme un ciment des différentes thématiques en éducation à la santé (*ibid.*), dont l'éducation à l'alimentation fait partie. Dans ce domaine, précisément, certaines

compétences psychosociales permettent de jouer sur un grand nombre de déterminants du comportement alimentaire.

Savoir résoudre des problèmes, savoir prendre des décisions (OMS, 1994)

- 50 Au niveau de l'exosystème, nous avons identifié les déterminants économiques qui imposent des contraintes au mangeur, contraintes d'autant plus importantes que le niveau économique de la famille peut conduire à une situation de précarité alimentaire. Sous l'effet de ces contraintes, le mangeur doit résoudre un problème : comment continuer à se nourrir, comment se faire plaisir, comment prendre soin de sa santé avec des moyens très limités ? Il faut pour cela être capable d'analyser différentes options : consommer des produits transformés faciles à cuisiner ou déjà prêts mais généralement onéreux ? Consommer des produits de base qu'il faudra cuisiner ? Transformer son mode de consommation et ses pratiques culinaires exige de savoir prendre des décisions, de s'adapter à son environnement en changeant ses habitudes. Les compétences psychosociales de résolution de problème et de prise de décision peuvent aider le mangeur à ce niveau. De la même façon, les déterminants environnementaux placent le mangeur face à une multitude de choix : consommer local et non bio ou consommer des produits bio importés avec une empreinte écologique plus importante ? Consommer équitable au risque de peser sur les conséquences écologiques des produits d'importation ? Consommer des produits de saison ou suivre ses envies ? L'éducation à l'alimentation apparaît ici comme une éducation au choix.
- 51 Au niveau du mésosystème école-famille, les déterminants psychoaffectifs peuvent entrer en jeu dans le comportement alimentaire du mangeur. Jourdan (2004) souligne que l'enfant peut être mis en situation d'injonction paradoxale, entre les pratiques et le discours de la famille d'une part et celui de l'école d'autre part. Le développement de ces compétences psychosociales peut lui permettre de prendre du recul par rapport à la situation et de résoudre ce conflit interne en prenant les décisions appropriées.

Avoir une pensée critique (OMS, 1994)

- 52 Au niveau du macro-système, certains groupes d'influence tels que l'industrie agro-alimentaire ou le secteur de la santé publique inondent les médias de messages préventifs ou incitatifs que l'on retrouve dans les déterminants politico-médiatiques. Face à ces messages, souvent contradictoires, l'exercice de la pensée critique permet de repérer les tentatives de manipulation des médias et de mieux résister aux différentes formes de pression. Elles permettent au mangeur de gagner en autonomie et de se responsabiliser face à son alimentation sans dépendre du discours d'un tiers.

Communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles (OMS, 1994)

- 53 Ces compétences permettent au mangeur de s'exprimer de façon appropriée à sa culture et dans certaines situations (*ibid.*). Le développement de ces compétences permet de travailler sur les déterminants sociaux du comportement alimentaire. En France, où le modèle commensal est valorisé (Fischler et Masson, 2008), le développement de ces compétences permet au mangeur de trouver sa place autour de la table, de vivre sereinement le moment du repas en partageant un moment agréable avec les convives.

Dans ces situations, développer l'affirmation de soi permet aussi au mangeur de marquer sa singularité et son identité dans le groupe. C'est par le développement de cette assertivité que le mangeur pourra par exemple justifier son comportement alimentaire par l'affirmation de ses préférences alimentaires. De plus, les compétences sociales de l'éducation à l'alimentation pourront également permettre au mangeur d'affirmer son appartenance à une communauté.

Avoir conscience de soi (OMS, 1994)

- 54 Cette compétence implique une bonne connaissance de soi, de ses forces et faiblesses, de ses désirs et de ses aversions (*ibid.*). Broussouloux et Houzelle-Marchal (2006) ajoutent que le versant psychologique des compétences psychosociales renvoie au rapport au corps et en particulier à la compréhension des sensations provenant du corps (douleur, plaisir...) et des besoins physiologiques (nourriture, sommeil...). Le développement des compétences psychologiques telles que la conscience de soi permettrait donc à l'éducation à l'alimentation d'atteindre les déterminants biologiques du comportement alimentaire. En apprenant à repérer et à distinguer les sensations de faim et de satiété, en affinant son goût et en étant attentif au plaisir qui lui est associé, le mangeur devient de plus en plus autonome vis-à-vis de son alimentation. Il régule son appétit, aiguise ses choix en fonction de ses préférences et adapte son comportement alimentaire à sa physiologie.

Faire face à son stress, faire face à ses émotions (OMS, 1994)

- 55 Plusieurs auteurs ont mis en évidence l'impact du stress et des émotions sur le comportement alimentaire du mangeur. En condition d'examen, certains étudiants augmentent leur niveau de consommation comme pour créer une distraction face au stress émotionnel ressenti (Macht *et al.*, 2005). D'autre part, certaines études ont montré que la sensation de faim et la motivation à manger sont augmentées sous le coup d'une émotion « négative » comme la tension ou la colère (Macht et Simons, 2000) tandis que l'intensité des émotions ressenties aurait plutôt tendance à inhiber la prise alimentaire (Macht, 2008). De plus, nous avons vu précédemment que les émotions des autres pouvaient également agir sur le comportement alimentaire au cours du repas (Barthomeuf *et al.*, 2009).
- 56 Apprendre à réguler son stress et ses émotions semble donc être une stratégie efficace pour agir sur les déterminants psychoaffectifs de l'alimentation. Pour réguler ses émotions, le mangeur doit apprendre à reconnaître ses propres émotions et celles des autres et comprendre leur influence sur son propre comportement alimentaire. Pour faire face au stress, le mangeur doit également apprendre à en reconnaître les origines et analyser comment il agit sur lui.
- 57 Ainsi, l'éducation à l'alimentation apparaît moins comme la transmission d'informations scientifiques ou d'acculturation à un patrimoine gastronomique que comme le développement de capacités et d'attitudes qui permettent une meilleure conscience de soi et de son environnement. Ensemble, connaissances, capacités et attitudes orientent l'éducation à l'alimentation vers le développement de compétences tout au long de l'enfance. Dans cette perspective, l'éducation à l'alimentation s'intègre pleinement à l'éducation globale de l'enfant et ne peut se réduire à des interventions ponctuelles.

Conclusion

- 58 La pluralité des déterminants qui affectent le comportement alimentaire du mangeur met au défi la construction d'une éducation à l'alimentation qui s'adresse à un Sujet « mangeur ». Dans le domaine de l'éducation à la santé qui englobe l'éducation à l'alimentation, la prise en compte de l'autre en tant que sujet implique de développer son autonomie et sa responsabilité pour qu'il puisse faire des choix libres et éclairés (Berger et Jourdan, 2005 ; Favre, 2011 ; Loizon, 2012). Nous avons proposé dans cet article, un cadre d'éducation à l'alimentation respectueux de ce principe éducatif d'émancipation qui passe par le développement de compétences. L'utilisation d'un modèle intégrateur des comportements alimentaires a permis d'identifier plusieurs déterminants sur lesquels peut agir l'éducation. La définition de compétences à développer au regard de ces déterminants permet de définir les conditions d'émergence d'un véritable Sujet. Il convient d'agir au moins autant sur la transmission d'informations scientifiques pour éclairer le mangeur sur les conséquences de ses choix, que sur le développement de compétences psychosociales qui permettront au mangeur de développer son autonomie et sa responsabilité vis-à-vis de son alimentation afin de garantir sa liberté de choix.
- 59 Cependant pour Jourdan (2004), de nombreux programmes d'éducation à l'alimentation, bien que pertinents sur la transmission de savoirs relatifs à l'équilibre alimentaire, laissent très peu de place au développement de compétences indispensables pour être réellement acteur de ses choix. Aujourd'hui les compétences psychosociales commencent à apparaître dans certains programmes d'éducation à l'alimentation (comme le programme « manger-bouger pour ma santé » lancé en 2010). Toutefois, elles conservent dans les faits une place assez marginale comme le montre une étude menée par Ezan *et al.* (2010) auprès d'enfants d'école primaire. Dans cette étude, l'éducation nutritionnelle semble se focaliser sur les aspects diététiques et ne prend nullement en compte l'impact de la publicité sur ces jeunes consommateurs.
- 60 Ainsi une éducation à l'alimentation qui s'intéresse au consommateur en tant que sujet, apparaît moins comme un apport d'informations sur l'alimentation que comme une éducation au choix pour développer l'autonomie et la responsabilité. La formation des éducateurs dans le domaine plus large de l'éducation à la santé devrait intégrer cette double polarité, en prenant garde à ne pas oublier l'une au profit de l'autre. En effet, comme le rappelle Jourdan : « Il est probablement tout aussi inadéquat de réduire l'éducation à la santé à des apports thématiques que de la limiter au développement de savoir-être généraux (compétences personnelles et sociales au sens large du terme) » (Jourdan, 2010, p. 72).
- 61 Enfin, il est utile de rappeler que le sujet est intégré dans son environnement. Comme le souligne Morin (1980), le sujet est à la fois autonome mais également dépendant du milieu dans lequel il puise sa nourriture. Une réflexion sur cette autonomie dépendante devrait également conduire à dépasser le cadre strictement éducatif pour s'intéresser à la transformation de l'environnement dans une optique de promotion de la santé.

BIBLIOGRAPHIE

- Arwidson, P. (1997). « Le développement des compétences psychosociales ». Dans B. Sandrin-Berthon (dir.), *Apprendre la santé à l'école*. Paris : ESF Éditeurs.
- Barthomeuf, L., Rousset, S., Droit-Volet, S. (2009). « Emotion and food. Do the emotions expressed on other people's faces affect the desire to eat liked and disliked food products ? ». *Appetite*, 52(1), p. 27-33.
- Bellisle, F. (2005). « Faim, satiété et contrôle de la prise alimentaire ». *EMC-Endocrinologie*, 2(4), p. 179-197.
- Bellisle, F., (2010). « Déterminants de la prise alimentaire : facteurs de l'environnement du mangeur ». Dans P. Etiévant, F. Bellisle, J. Dallongeville, F. Etilé, E. Guichard, M. Padilla, M. Romon-Rousseaux (dir.), *Les comportements alimentaires. Quels en sont les déterminants ? Quelles actions, pour quels effets ?* Expertise scientifique collective INRA. En ligne : http://www.inra.fr/l_institut/expertise/expertises_realisees/les_comportements_alimentaires_rapport, (consulté le 30 septembre 2013).
- Bellisle, F. et Dalix, A.M. (2001). « Cognitive restraint can be offset by distraction, leading to increased meal intake in women ». *American Journal of Clinical Nutrition*, 74(2), p. 197-200.
- Booth, S. L., Sallis, J. F., Ritenbaugh, C., Hill, J. O., Birch, L. L., Frank, L. D., Glanz, K., Himmelgreen, D. A., Mudd, M., Popkin, B. M., Rickard, K. A., Jeor, S. St., Hays, N. P. (2001). « Environmental and Societal Factors Affect Food Choice and Physical Activity : Rationale, Influences, and Leverage Points ». *Nutrition Reviews*, 59, S21-S36.
- Brillat-Savarin, J.A. (1993). *Physiologie du goût*. Paris : Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1826).
- Broussouloux, S. et Houzelle-Marchal, N. (2006). *Éducation à la santé en milieu scolaire*. Saint-Denis : INPES.
- Chandon, P. et Etilé, F. (2010). « Analyse des comportements de consommation alimentaire : l'apport du marketing et des sciences économiques ». Dans P. Etiévant, F. Bellisle, J. Dallongeville, F. Etilé, E. Guichard, M. Padilla, M. Romon-Rousseaux (dir.), *Les comportements alimentaires. Quels en sont les déterminants ? Quelles actions, pour quels effets ?* Expertise scientifique collective INRA. En ligne : http://www.inra.fr/l_institut/expertise/expertises_realisees/les_comportements_alimentaires_rapport, (consulté le 30 septembre 2013).
- Cotelle, B. et Baudier, F. (1998). « Nutrition ». Dans J. Arènes, M.P. Janvrin, F. Baudier (dir.), *Baromètre santé jeunes 97/98*. Vanves : Editions CFES, collection Baromètres, pp 69-96. En ligne : <http://www.inpes.fr/CFESBases/catalogue/pdf/284.pdf>, (consulté le 10 novembre 2013).
- Cunningham, J., Trevisan, L., Milligan, G. (2004). « Lessons learned from providing a free nutrition labelling tool for industry : The Australian experience ». *Journal of food composition and analysis*, 17(3-4), p. 565-574.
- Davison, K.K., Birch, L.L. (2001). « Childhood overweight : a contextual model and recommendations for future research ». *Obesity Review*, 2(3), p. 159-171.
- De Matos Feijó, F., Casaccia Bertoluci M., Reis, C. (2011). « Serotonin and hypothalamic control of hunger : a review ». *Revista da Associação Médica Brasileira*, 57(1), p. 74-77.

- Eymard C., Gatto F., Plat F., Dodero J.-C. (2005). « Exister avec le diabète de type 1 : L'éducation à la santé face aux savoirs expérientiels des patients », *Journal du DELF*.
- Ezan, P., Gollety, M., Guichard, N., Nicolas-Hemar, V. (2010). « De la nécessité de prendre en considération simultanément les différents contextes sociaux des enfants pour comprendre leur comportement alimentaire ». *Cahier de recherche PRISM Sorbonne*, 10-03, p. 1-15.
- Favre, D. (2011). « Éducation à la santé et développement de l'esprit critique sont-ils dissociables ? ». Dans D. Curchod, P.A. Doudin, L. Lafortune, N. Lafranchise, (dir.), *La santé psychosociale des élèves*. Collection Éducation-intervention, Presses de l'Université du Québec.
- Fischler, C. et Masson, E. (2008). *Manger : Français, Européens et Américains face à l'alimentation*. Paris : Odile Jacob.
- Fournier, D. (2008). « La bulle du vendredi saint ». Dans A.Kanafani-Zahar A., Mathieu S. et Nizard S. (dir.), *A croire et à manger : religions et alimentation*. Paris : l'Harmattan.
- Freud, S. (1989). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1905).
- Gershon M.D. (1999). *The Second Brain : A Groundbreaking New Understanding of Nervous Disorders of the Stomach and Intestine*. New York : Harper Perennial.
- Gomez, P. et Leminous, A.E. (2012). « L'influence du format de l'étiquetage sur l'utilisation et la compréhension de l'information nutritionnelle : résultats d'une expérimentation menée en restauration collective ». *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 60(1), p. 9-18.
- Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé. (2008). *Fruits, légumes et féculents : mettre fin aux idées reçues*. En ligne : <http://www.inpes.sante.fr/70000/dp/08/dp080606.pdf>, (consulté le 25 novembre 2013).
- Johnson, P.M. et Kenny, P.J. (2010). « Dopamine D2 receptors in addiction-like reward dysfunction and compulsive eating in obese rats ». *Nature Neurosciences*, 13(5), p. 635-641.
- Jourdan, D. (2004). « Quelle éducation nutritionnelle à l'école ? ». *La santé de l'Homme*, 374.
- Jourdan, D. (2010). *Éducation à la santé. Quelle formation à la santé pour les enseignants ?* Saint-Denis : INPES.
- Jourdan, D., Berger D. (2005). « De l'utilité de clarifier les référents théoriques de l'éducation pour la santé ». Dossier : « Les ancrages théoriques de l'éducation pour la santé ». *La santé de l'Homme*, 377, p. 17-20.
- Jung, C.G. et Jacobi J. (1963). *L'âme et la vie*. Paris : Buchet Chastel.
- Kumanyika, S., R.W. Jeffery, A. Morabia, C. Ritenbaugh, V.J. Antipatis (2002). « Obesity prevention : the case for action ». *International Journal of Obesity*, 26, p. 425-436.
- Lange, J.-M., Victor, P. (2006). « Didactique curriculaire et "éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable" : quelles questions, quels repères ? ». *Didaskalia*, 28.
- Lam, T.K, Schwartz, G.J., Rossetti, L. (2005). « Hypothalamic sensing of fatty acids ». *Nature Neurosciences*, 8, p. 579-584.
- Larmet, G., (2002). « La sociabilité alimentaire s'accroît ». *Économie et Statistique*, 352/353, p. 191-211.
- Le Barzic, M. (2004). « Les déterminants psychologiques de l'obésité ». Dans A. Basdevant, B. Guy-Grand (éd.), *Médecine de l'obésité*. Paris : Flammarion.

- Loizon D. (2012). « Vers un autre modèle de l'éducation à la santé. Pour une éducation au choix ». Dans D. Berger et C. Simar (dir.), *Éducation à la santé dans les écoles. Recherche et formation*, Paris : édition MGEN UNIRÈS, p. 331-339.
- O.M.S. (1994). *Program on Mental Health. Life Skills Education in School*. Genève : OMS éditions.
- Macht, M. (2008). « How emotions affect eating : A five-way model ». *Appetite*, 50(1), p. 1-11.
- Macht, M., Haupt, C., Ellgring, H. (2005). « The perceived function of eating is changed during examination stress : a field study ». *Eating Behaviors*, 6, p. 109 - 112.
- Macht, M. et Simons, G. (2000). « Emotions and eating in everyday life ». *Appetite*, 35(1), p. 65-71.
- Martinand, J.-L. (1981). « Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième ». Dans A. Giordan (dir.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation*. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique. (pp. 149-154) Paris : Université Paris 7.
- Mattes, R.D. (2006). « Orosensory considerations ». *Obesity*, 14, 164S-167S.
- Michaud C. (2001). « Éducation au bien manger : quels objectifs ? quels contenus ? quels acteurs ? » *Le mangeur OCHA*. En ligne : http://www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/contentusocha/2eme_table_ronde.pdf (consulté le 20 novembre 2013).
- Miljkovic, D., Nganje, W., De Chastenet, H. (2008). « Economic factors affecting the increase in obesity in the United States : Differential response to price ». *Food Policy*, 33(1), p. 48-60.
- Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche de la ruralité et de l'aménagement du territoire (2011). *Plan national alimentation*. En ligne : <http://alimentation.gouv.fr/IMG/pdf/PNA-09022011.pdf>. (consulté le 20 novembre 2013).
- Ministère de l'éducation nationale (2011). *Politique éducative de santé dans les territoires académiques*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58640 (Consulté le 18 octobre 2013).
- Morin, E. (1980). *La Vie de la vie*. Paris : Le seuil.
- Pigeyre, M. (2010). « Déterminants génétiques du comportement alimentaire ». Dans P. Etiévant, F. Bellisle, J. Dallongeville, F. Etilé, E. Guichard, M. Padilla, M. Romon-Rousseaux (dir.), *Les comportements alimentaires. Quels en sont les déterminants ? Quelles actions, pour quels effets ?* Expertise scientifique collective INRA. En ligne : http://www.inra.fr/l_institut/expertise/expertises_realisees/les_comportements_alimentaires_rapport, (consulté le 30 septembre 2012).
- Poulain, J.P. (2009). *Sociologie de l'obésité*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Poulain, J.P. (2002). *Manger aujourd'hui. Attitudes, normes et pratiques*. Paris : Privat. En ligne : http://www.lemangeur-ocha.com/wp-content/uploads/2012/05/09_Chapitre7.pdf, (consulté le 25 novembre 2012).
- Programme National Nutrition Santé (PNNS2). (2006). En ligne : « <http://www.irbms.com/rubriques/DOCUMENTS/programme-national-nutrition-sante-pnns-2006-2010.pdf> (Consulté le 18 octobre 2013).
- Reynaud C, Favre D., Hasni A. (2008). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*. Paris : De Boeck.
- Smith, T.G. et Tasnádi, A. (2007). A theory of natural addiction ». *Games and Economic Behavior*, 59 (2), p. 316-344.

Sorensen, L.B., Moller, P., Flint, A., Martens, M., Raben, A. (2003). « Effect of sensory perception of foods on appetite and food intake : a review of studies on humans ». *International Journal of Obesity*, 27(10), p. 1152-1166.

Unger, G. (1996). « Les rituels alimentaires des principales religions. Influencent-ils encore notre alimentation en France ? ». Dans Observatoire Cniel des Habitudes Alimentaires, *Les interdits alimentaires*. Les cahiers de l'OCHA (7). En ligne : http://www.lemangeur-ocha.com/wp-content/uploads/2012/07/07-4-table_ronde.pdf, (consulté le 25 novembre 2012).

Wack Raoult, A.L. (2001). *Dis-moi ce que tu manges*. Paris : Gallimard.

Wackernagel, M., Rees, W. (1999). *Notre empreinte écologique*. Montréal (Québec) : Les Éditions Écosociété.

NOTES

1. La valeur est une représentation ou un énoncé hautement investi affectivement et, de ce fait, pouvant jouer un rôle d'étayage sur le plan psychologique d'autant plus important que la valeur est peu explicitée et par conséquent peu consciente (Favre, 1998 ; Reynaud et al., 2008).
2. « Surface correspondante de la terre productive et des écosystèmes aquatiques nécessaires à produire les ressources utilisées et à assimiler les déchets produits par une population définie à un niveau de la vie matériel spécifié, là où cette terre se trouve sur la planète » (Wackernagel et Rees, 1999).

RÉSUMÉS

Tous les êtres vivants partagent une fonction de nutrition qui permet d'apporter à l'organisme l'énergie nécessaire à sa survie. Chez les êtres humains, le comportement alimentaire qui permet d'assurer la fonction de nutrition est conditionné par plusieurs déterminants sur lesquels l'éducation peut agir. Les travaux menés en éducation à l'alimentation ont pour finalité d'améliorer la santé des individus qui sont alors perçus comme « objet » d'éducation. Outre l'acquisition de connaissances de base pour avoir une alimentation saine, les enjeux de cette éducation à l'alimentation peuvent également concerner l'émergence d'un « sujet mangeur ». Le but de cet article est de changer de perspective et de faire passer le mangeur du statut d'objet à celui de sujet. Il s'agira ici de définir un cadre éducatif dans le domaine de l'éducation à l'alimentation, composante de l'éducation à la santé, qui permette l'émergence d'un sujet, c'est-à-dire un être autonome, libre et responsable face à son alimentation. Ce « sujet mangeur » se distingue alors d'un « objet mangeur » qui dépend entièrement du milieu extérieur pour s'alimenter et se laisse manipuler par lui. Après avoir identifié les déterminants accessibles à l'éducation parmi ceux mis au jour par différents modèles intégrateurs du comportement alimentaire, nous définirons des leviers d'action pour chacun de ces déterminants. Ces leviers permettent de définir une éducation à l'alimentation qui consiste finalement moins en la transmission de connaissances scientifiques qu'au développement de compétences psychosociales.

All the living beings share a function of nutrition that allows bringing the energy necessary for its survival. In humans, eating behavior that ensures the function of nutrition is influenced by several determinants on which education can act. The works undertaken in food education have as a finality to improve health of the individuals who are then perceived like “object” of education. In addition to the acquisition of basic knowledge to have a healthy food, the challenges of this food education can also relate to the emergence of a “subject eater”. The purpose of this article is to change perspective and to make pass the eater of the statute of object to that of subject. The aim here is to define an educational framework in the field of education to food component of health education, allowing the emergence of a subject, that is to say, a being autonomous, free and responsible to his diet. This “subject eater” is distinguished then from an “object eater” which depends entirely on the external medium to feed and which is let handle by this one. After having identified the determinants accessible to education among those put at the day by various integrating models of food behavior, we will define levers of action for each one of these determinants. These levers make it possible to define a food education which consists finally less of the transmission of scientific knowledge that to the development of life skills.

INDEX

Mots-clés : modèle intégrateur, éducation, alimentation, compétences psychosociales.

Keywords : integrating model, food, life skills.

AUTEUR

FRANCE ARBOIX-CALAS

Attaché temporaire d’enseignement et de recherche, Université Montpellier 2, LIRDEF (EA 3749)