

MÉMOIRE DE MASTER 2
MASTER EFE-ESE
ANNÉE 2012-2013

Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2
En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :
Marion FONTAINE

Les habitudes alimentaires familiales et le rapport aux savoirs
des enfants concernant l'hygiène alimentaire

ENCADREMENT :
Konstanze LUEKEN, Biochimie, MEFST Sciences et Vie de la Terre

TRAJET RECHERCHE
SCIENCES

Sommaire

Remerciements	p. 2
Introduction	p. 3 à 6
I. Cadre théorique	p. 7 à 24
A. Le rapport au savoir	
1) L'approche clinique	p. 8 à 9
2) L'approche anthropologique	p. 9 à 10
3) L'approche socio-anthropologique	p. 10 à 12
4) Les trois dimensions du rapport au savoir	p. 13 à 14
5) Typologie du rapport au savoir	p. 15 à 16
B. L'hygiène alimentaire	
1) Définition	p. 16 à 19
2) La place de l'hygiène alimentaire dans les programmes	p. 19 à 21
3) L'hygiène alimentaire à l'école	p. 21 à 22
4) Les plans d'action gouvernementaux concernant l'hygiène alimentaire	p. 22 à 24
II. Cadre méthodologique.....	p. 25 à 41
A. L'influence familiale	
1) L'impact de la famille sur le rapport au savoir	p. 25 à 26
2) Hypothèses relatives à cet impact vis-à-vis de l'hygiène alimentaire.....	p. 26 à 28
B. Recueil des données	
1) Choix de la population visée.....	p. 28 à 29
2) L'élaboration des questionnaires	p. 30 à 31
3) Méthode d'analyse des résultats	p. 31 à 36
C. Etude	
1) Les résultats	p. 37
2) Analyse	p. 37 à 41
Conclusion.....	p. 42
Bibliographie	p. 43 à 45

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaitais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes m'ayant apporté leur aide et ayant ainsi contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à vivement remercier Mme Lueken et M. Chalmeau pour leurs précieux conseils et leur aide tout au long de ce mémoire.

Je remercie également l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique de l'école élémentaire de La Tour du Crieu pour leur soutien et leur participation active ainsi que les maîtresses ayant accepté de distribuer mes questionnaires lors de ma première année de master.

Enfin je remercie ma famille et mes amis pour leur patience, leurs avis et leurs encouragements sans faille.

Introduction

Les deux thèmes principaux développés dans ce mémoire sont d'une part le rapport au savoir et d'autre part l'hygiène alimentaire.

Le choix de se pencher sur le concept de rapport au savoir s'explique par le fait que ce dernier présente de nombreux intérêts.

En effet, le rapport au savoir prend en considération toute la variété des facteurs intervenant dans l'acte d'apprendre. Ainsi, la plupart des déterminants utilisés par les théories de la motivation (buts, émotions, valeur de l'activité...) et des facteurs influençant les attitudes (enseignant, pair, type d'activité...) peuvent être pris en compte par la définition du rapport au savoir. Il considère également les diverses dimensions de l'apprentissage : cognitives, identitaires et sociales ainsi que le lien entre le sujet et le savoir. Il s'agit donc d'un concept intégrateur qui fédère les différents éléments liés à l'apprentissage. Enfin, ce concept se veut aussi indispensable pour interpréter car il sert pour penser et découvrir du sens.

Connaître le rapport au savoir des élèves dans un domaine donné permet donc d'adapter son enseignement, notamment en variant les types d'activités proposées selon le rapport, de chaque élève, au savoir considéré. Cette adaptation génère une transmission plus efficace des savoirs ainsi qu'une mémorisation pérenne car les élèves se sentent mieux compris, davantage considérés et dès lors, entrent plus facilement dans les apprentissages qui leur paraissent plus accessibles. Ce concept semble donc être un outil pédagogique indispensable et notamment concernant l'enrichissement des pratiques de différenciation au sein de la classe. C'est pourquoi il paraît intéressant de l'étudier dans un domaine précis. Néanmoins, ce qui semble tout aussi passionnant concerne l'étude des éléments pouvant influencer ce rapport au savoir. En effet, la connaissance de ces influences permet de mieux comprendre et d'expliquer le rapport aux savoirs des élèves et donc, si cela est possible, de mettre en place des stratégies visant à diminuer ces influences si elles s'avèrent négatives ou au contraire à les renforcer si elles s'avèrent avoir un effet positif sur le rapport au savoir des élèves.

Concernant l'hygiène alimentaire, ce choix se justifie par le fait qu'il s'agit d'un thème de société sur lequel il apparaît essentiel de se pencher.

En effet, depuis quelques années, l'augmentation du surpoids et de l'obésité chez les enfants et les adolescents est devenue un problème majeur de santé publique. Ainsi les enquêtes réalisées par la direction générale de l'Enseignement scolaire, la direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques et l'Institut de veille sanitaire (DGESCO-DREES-InVS) montrent les évolutions suivantes :

- En 1999/2000 : prévalence du surpoids et de l'obésité de 14% chez les enfants âgés de 6 ans.
- En 2004/2005 : prévalence du surpoids de 16% et de l'obésité de 3,7%, stable depuis 2002, mais laissant apparaître une accentuation des inégalités sociales, chez les élèves de CM2.

L'enquête du Conservatoire national des arts et des métiers (CNAM) et de l'Institut national de veille sanitaire (InVS) réalisée en 2000 auprès d'un échantillon national d'enfants âgés de 7 à 9 ans montrait une prévalence de surpoids et d'obésité de 18,1% (dont 3,8% d'obèses). Renouvelée en 2007 selon la même méthodologie, cette étude témoigne d'une stagnation de ces chiffres avec cependant un creusement des écarts selon les classes sociales. L'étude nationale menée par l'InVS en 2006/2007, montre chez les 3-17 ans, une prévalence de l'obésité de 3,5% et du surpoids de 14,3%.

Les causes majeures de ce constat relèvent largement des évolutions de la société. Effectivement, lors des trois dernières décennies, les modes de vie sont devenus plus sédentaires, notamment du fait de certains loisirs des enfants (télévision, jeux vidéo...) et du développement des moyens de transport automobile. Simultanément, les habitudes alimentaires se sont modifiées, conduisant à une réduction de la consommation d'aliments sources de glucides complexes (céréales, légumineuses et féculents), une stagnation voire une réduction de la consommation de fruits et de légumes et une augmentation de celle de glucides simples et de lipides (aliments gras et sucrés et boissons sucrées) tandis que l'apport en sel est trop élevé. Globalement, au regard des besoins, la densité énergétique de l'alimentation (la quantité d'énergie qu'elle apporte par rapport à la quantité d'aliments ingérés) est trop élevée alors que sa densité nutritionnelle (la quantité de vitamines et de minéraux pour 100 Kcal) est au contraire trop faible.

Ces évolutions conduisent à des déséquilibres nutritionnels qui ont une influence sur le bien-être immédiat des enfants et conditionnent leur santé à venir. Cependant, ces déséquilibres peuvent être évités par l'apprentissage d'une alimentation mieux adaptée aux besoins, par le développement d'une activité physique régulière ainsi que par un environnement alimentaire, notamment au sein de la sphère familiale, en adéquation avec ce qui est promu ; autrement dit ces déséquilibres peuvent être évités par une bonne hygiène alimentaire dès le plus jeune âge. Cette dernière permet alors de parer aux conséquences à court terme sur la corpulence de l'enfant ainsi que sur l'apparition, à l'âge adulte, de maladies chroniques telles que les pathologies cardio-vasculaires, le diabète, l'obésité ou encore certains cancers.

Les facteurs de risque du surpoids et de l'obésité de l'enfant sont multiples et ont, entre eux, des interactions complexes. Ils se situent à plusieurs niveaux : des facteurs individuels d'ordre biologique, génétique ou psycho-affectif mais aussi des facteurs liés à la famille tels le statut socio-économique, le niveau d'éducation et l'apprentissage d'habitudes alimentaires.

Ces résultats inquiétants ont conduit le gouvernement français à mettre en place, dès 2001, le Programme National Nutrition Santé (PNNS) piloté par le ministère chargé de la santé. Il associe tous les acteurs institutionnels, économiques et associatifs concernés et vise à améliorer l'état de santé de la population à travers l'un de ses déterminants majeurs : la nutrition. Les apports alimentaires et l'activité physique en constituent les deux composantes essentielles. Des recommandations ont été élaborées, validées scientifiquement et publiées, il s'agit des « repères de consommation » du PNNS tels manger au moins 5 fruits et légumes par jour, limiter la consommation de sel et de produits sucrés, boire de l'eau à volonté ou encore manger du poisson au moins deux fois par semaine. L'un des objectifs prioritaires de ce programme est d'enrayer l'augmentation de la prévalence du surpoids et de l'obésité chez les enfants. Cet objectif a été confirmé dans la loi relative à la politique de santé publique d'août 2004. Les stratégies mises en place pour l'atteindre, renforcées en 2006, reposent sur l'amélioration de la qualité, notamment nutritionnelle, de l'offre alimentaire et sur le renforcement de l'éducation et la communication sur les repères de consommation.

Enfin, dans la circulaire n° 2003-210 du 1^{er} décembre 2003 relative à « La santé des élèves : programme quinquennal de prévention et d'éducation », l'éducation à la nutrition et la prévention des problèmes de surpoids et d'obésité occupent une place prépondérante. Les différents champs d'intervention concernés par la politique nutritionnelle à l'école sont :

- La nutrition dans les programmes d'enseignement
- L'offre alimentaire en milieu scolaire
- L'éducation nutritionnelle, au goût et à la consommation
- La pratique de l'activité physique
- La prévention des problèmes de surpoids et d'obésité, d'anorexie, de troubles du comportement alimentaire.

Il apparaît donc très clairement que l'hygiène alimentaire est un sujet d'actualité essentiel que l'Ecole, en liaison étroite avec les familles, a la responsabilité de développer. Il s'agit donc d'un thème très intéressant à étudier et en particulier son lien avec la famille qui joue un rôle primordial.

L'ensemble des explications données précédemment tendent à justifier le choix de la thématique relative d'une part à l'hygiène alimentaire et d'autre part au rapport au savoir des élèves.

Ceci conduit à la problématique suivante : quelles sont les répercussions des habitudes alimentaires familiales sur le rapport aux savoirs relatifs à l'hygiène alimentaire des élèves du cycle 3 ?

Dans un premier temps, le cadre théorique s'intéressera aux différentes approches du rapport au savoir ainsi qu'à l'hygiène alimentaire en en donnant une définition et en précisant sa place dans les programmes et à l'école. Le cadre méthodologique se penchera davantage sur l'explicitation de l'influence familiale et le mode de recueil des données pour terminer par les résultats et l'analyse de la pré-étude. Enfin le cadre analytique à venir exposera les résultats d'une étude plus vaste et analysera ces résultats en détail afin de faire ressortir une conclusion globale.

I. Cadre théorique

Le thème principal qui va être développé par la suite concerne deux notions essentielles : d'une part, le rapport au savoir des élèves du primaire en lien avec la seconde notion, l'hygiène alimentaire.

Dans cette première partie théorique, ces deux concepts clés vont être détaillés. Dans un premier temps, il s'agira de comprendre en quoi consiste la notion de rapport au savoir, quelles en sont les diverses définitions possibles et les différentes approches qui en résultent et enfin comment et pourquoi l'étudier auprès d'élèves du primaire. C'est ensuite l'hygiène alimentaire qui sera étudiée : comment est-elle abordée dans les familles, à l'école ; sa place dans les programmes et la situation actuelle en France.

A. Le rapport au savoir

La notion de rapport au savoir est pour la première fois apparue dans les années 1960 au sein du champ de la psychanalyse, de la sociologie critique et de la formation des adultes. Cette expression de « rapport au savoir » semble être due au psychanalyste français Jacques Lacan qui l'utilise dans les Ecrits pour distinguer Savoir et Vérité. Le rapport au savoir serait alors le passage d'un intérêt qui ne se sait pas à un intérêt qui se sait. Cette tournure sera par la suite rapidement reprise par d'autres auteurs s'inspirant de lui tels Bourdieu ou Passeron pour qui c'est le rapport au langage, à la culture et au savoir qui permet de comprendre les mécanismes de reproduction sociale et l'inégalité sociale au sein de l'école . Dans les années 1970, c'est essentiellement dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation qu'il sera développé. En effet, en 1977 André Giordan l'introduit dans la didactique des sciences et de la psychologie sociale de l'apprentissage. Le rapport au savoir est ensuite problématisé en sciences de l'éducation et en didactique au cours des années 1980 et sera même à l'origine de la formation de l'équipe EScol en 1987 à Paris-8 sous la direction de Bernard Charlot. Cette

équipe de recherche en science de l'éducation est depuis 2007 sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex.

Si on analyse en détails l'expression de « rapport au savoir », c'est le mot « rapport » qui apparaît en premier et qui évacue toute affectivité car les rapports concernent des entités ou des statuts. De plus, le « à » accentue davantage cette mise à distance. Puis vient le mot « savoir » entendu dans sa globalité comme une entité autonome. Le savoir relie les connaissances que chacun possède et l'expérience, il est le résultat de la réorganisation des connaissances et présente quatre caractéristiques :

- Il est proche du savoir-faire car il n'existe que par l'action qu'il permet
- Il peut devenir source de pratiques sociales
- Il implique la conscience du savoir
- Il ne s'exerce que dans l'interaction voire collectivement

Concernant le rapport au savoir, en lui-même, il existe principalement trois approches différentes :

- une « clinique » d'inspiration psychanalytique qui est essentiellement centrée sur l'individu et son histoire intime.
- une « anthropologique » issue de la didactique des mathématiques qui correspond à une analyse institutionnelle de l'acquisition des savoirs.
- une « socio-anthropologique » avec une entrée sociale, le point de départ étant l'échec scolaire mais sans oublier le fait que l'individu demeure un être singulier.

C'est le point de vue socio-anthropologique qui va être le plus développé car c'est celui qui servira de base aux études qui suivront.

1) L'approche clinique

Les principaux auteurs de cette approche sont J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi.

A travers cette approche le savoir est considéré comme un « objet » au sens psychanalytique, en effet, « le savoir correspond à un objet transitionnel car il sert de lien entre soi et

l'extérieur, le savoir est d'abord extérieur puis nous le faisons nôtre par l'apprentissage. (N. Mosconi, 2007) ».

Une autre définition du rapport au savoir le décrit comme étant « un processus par lequel un sujet à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer, de sentir le monde naturel et social. (J. Beillerot, 1994) ». Le rapport au savoir se construit et s'élabore donc tout au long de la vie. Cependant sa constitution serait très précoce et fortement liée à la famille, aux liens familiaux et à la culture familiale socialement inscrite. Effectivement, l'enfant qui dépend de son entourage pour la satisfaction de ses besoins, va progressivement être incité à remplacer ce qu'il appelle des « objets de savoir privés » par des objets du savoir commun qui ont une valeur sociale. Il devient ainsi un individu social disposant d'un minimum de pouvoir sur le monde et susceptible d'augmenter ce pouvoir par l'apprentissage.

On voit donc que la sphère affective constitue le support de base de la construction du rapport au savoir. L'enfant réussit d'abord sous la conduite, le guidage, le regard de l'adulte mais il s'en détache ensuite pour savourer le plaisir de la réussite pour elle-même et de la confiance que chacun a dans sa capacité à réussir et à surmonter les obstacles.

Le désir de savoir est l'un des concepts centraux de cette théorisation qui vise à comprendre comment le rapport au savoir de l'individu s'est constitué et a évolué en fonction de son histoire intime et de sa trajectoire sociale.

2) L'approche anthropologique

Cette théorie a essentiellement été détaillée par Y. Chevallard et permet de définir le rapport personnel d'élèves à certains objets de savoir d'une discipline donnée.

Un des concepts de base est l'objet qui correspond à une notion très générale recouvrant des entités très variées parmi lesquelles les objets de savoir. Toutes les interactions qu'un individu peut avoir avec un objet constituent son rapport personnel à l'objet en question.

L'autre concept de base de cette approche est l'institution et les diverses positions qui peuvent être occupées au sein de cette institution. Il peut alors s'agir de structures scolaires telles la

classe, les travaux pratiques ou encore le lycée ou il peut s'agir d'autres structures non scolaires telles la famille, le métier ou même la vie quotidienne. Concernant les positions occupées, si c'est l'exemple des travaux pratiques qui est choisi, elles peuvent correspondre à la position d'élève, de professeur voire d'aide de laboratoire.

En outre, « un individu et ses rapports personnels à un objet donné constituent une personne. (Y. Chevallard, 1990) ». De la même façon, les objets associés à leurs rapports institutionnels forment le contrat institutionnel, en précisant que le rapport institutionnel correspond à « tout ce qui se fait dans l'institution avec cet objet et comment il y est mis en jeu, soit le destin de l'objet dans l'institution. (Y. Chevallard, 1990) ».

Le rapport personnel se construit et évolue sous la contrainte du contrat institutionnel. Ainsi un individu constituera un « bon sujet » (un sujet étant un individu dans une institution) si son rapport personnel est conforme au rapport institutionnel si ce n'est pas le cas il sera considéré comme un « mauvais sujet ». On voit donc clairement que l'institution est la condition d'existence d'un sujet et réciproquement. Dès lors, les personnes font évoluer le rapport institutionnel.

3) L'approche socio-anthropologique

B. Charlot, E. Bautier et J-Y. Rochex sont à l'origine de cette théorisation.

L'échec scolaire constitue le point de départ de cette approche. Ainsi dans son ouvrage, Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs, Bernard Charlot expose les deux théories principales expliquant le lien fort entre échec ou réussite scolaire et l'origine sociale :

- Théorie de « la reproduction » dont la première forme a été développée par P. Bourdieu et J-C. Passeron. Selon ces auteurs, l'école reproduit la hiérarchie des positions sociales et légitime cette hiérarchie en utilisant les normes de la classe dominante pour juger les compétences culturelles des élèves.

Une autre manière d'expliquer cette thèse consiste à dire que l'école divise chaque élève en deux réseaux : l'un secondaire/supérieur conduit à un travail intellectuel, l'autre primaire/professionnel génère un travail davantage manuel. Cette division

au sein de l'école reproduit, selon C. Baudelot et R. Establet, les besoins de la division capitaliste du travail.

Enfin, Bowles et Gintis, établissent une correspondance entre les divers échelons présents dans le monde du travail et les différents niveaux d'éducation.

- Théorie du « handicap socio-culturel ». Elle se présente là-encore sous diverses formes selon les auteurs. Ainsi, B. Bernstein, G. Snyders et J. Lautrey parlent de privation. Selon eux, il manque à ces enfants les bases culturelles et linguistiques pour réussir à l'école.

Une autre approche est celle du conflit culturel selon laquelle l'enfant sera systématiquement désavantagé lorsque la culture au sein de sa famille diverge de la culture dominante correspondante à celle de l'école.

Enfin, J. Ogbu évoque la déficience institutionnelle. Selon lui, c'est dans ce cas l'institution scolaire qui engendre le « handicap » des enfants en situation d'échec scolaire dans sa façon de les traiter. En effet, l'école a de faibles attentes envers les élèves de classe moyenne, ce qui génère de faibles aspirations de la part de ces enfants.

Cependant, d'après B. Charlot, ces deux théories ne permettent pas d'expliquer les cas atypiques d'enfants de milieux populaires qui réussissent ou au contraire d'enfants de familles favorisées en situation d'échec et elles rendraient même plus difficile encore leur compréhension.

L'autre reproche est que ces approches ne tiennent pas compte du fait que la scolarité est une histoire singulière car « bien que l'environnement socio-économique d'un enfant ne soit pas sans effet sur son histoire scolaire, il ne détermine par pour autant les caractéristiques de l'enfant et son histoire scolaire. (B. Charlot, 1993) ». Dès lors, la connaissance de l'environnement s'avère utile et nécessaire pour connaître les processus développés pour construire un espace qui a du sens mais pas pour préciser les caractéristiques de l'enfant.

Ainsi, « chaque sujet est à la fois un être humain ayant des désirs, un être social (car il évolue au sein d'un espace social) et un être singulier. (B. Charlot, 1993) ». Dès lors, le « petit homme », tel qu'il l'appelle, est obligé d'apprendre pour devenir sujet et s'intégrer au monde. Or pour que l'apprentissage soit efficace il faut à la fois une motivation (qui vient de l'extérieur) et une mobilisation (intrinsèque) efficaces. C'est pourquoi étudier le rapport au

savoir des élèves revient à « étudier un sujet confronté à l'obligation d'apprendre dans un monde qu'il partage avec d'autres. (B. Charlot, 1997) ».

De ces explications découlent une définition du rapport au savoir qui correspond à « une relation de sens et de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère. (E. Bautier, J-Y Rochex, 1998) ». C'est aussi « le rapport à l'autre, au monde et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre. (B. Charlot, 1997) ». En conséquence, le rapport au savoir diffère selon les individus et peut être plus ou moins propices aux apprentissages. Celui-ci est également évolutif dans le temps car lié à l'histoire singulière de l'individu et se construit aussi à travers les projets d'avenir, les aspirations professionnelles et sociales ou encore à travers les réponses à des sollicitations de l'entourage. Il existerait alors trois dimensions différentes au sein de ce rapport au savoir :

- Epistémique : relatif à la question « qu'est-ce qu'apprendre ? », il existe trois processus épistémiques différents. Pour le premier, celui de l'objectivation-dénomination, démontre qu'apprendre revient à s'approprier un savoir-objet désigné de manière précise ou non. Pour le deuxième, celui de l'imbrication, apprendre c'est passer d'une non maîtrise à la maîtrise d'une activité. L'individu est alors fortement imbriqué dans la situation. Enfin, le dernier, qualifié de distanciation-régulation, montre qu'apprendre correspond à passer d'une non maîtrise à la maîtrise d'une relation.
- Identitaire : il se rapporte à « la façon dont le savoir prend sens par rapport à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire. (E. Bautier, J-Y Rochex, 1998) ». La relation de sens entre l'individu et le savoir s'enracine dans l'identité même de l'individu.
- Sociale : cette dimension modèle les deux autres et ne se réduit pas à une position sociale. Elle fait intervenir l'histoire sociale de l'individu.

Ainsi, étudier le rapport au savoir à travers l'aspect socio-anthropologique revient à s'interroger sur le sens et la valeur que les élèves donnent sur les savoirs à apprendre.

4) Les trois dimensions du rapport au savoir

D'après de nombreux chercheurs, le rapport au savoir serait constitué de trois dimensions différentes.

Le rapport au savoir comporte tout d'abord une dimension identitaire. Sous cet angle, l'acte d'apprendre est perçu comme une façon d'entrer en relation avec les autres, le professeur, les camarades (soit le rapport aux autres) et de se mettre en jeu en tant qu'individu, en fonction de ce qu'on est, de l'image qu'on a de soi et de celle que l'on veut donner aux autres (soit le rapport à soi-même). Ainsi, l'aspect identitaire se rapporte à « la façon dont le savoir prend sens par rapport à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire. (E. Bautier, J-Y. Rochex, 1998) ». Il s'agit donc ici d'une dimension qui relève à la fois d'un rapport aux autres et d'un rapport à soi. En effet l'aspect identitaire du rapport au savoir est défini par le fait que « le rapport au savoir s'enracine dans l'identité même de l'individu : il met en jeu ses modèles, ses attentes face à la vie, à l'avenir, au métier futur, son image de soi et ses relations aux figures parentales. (B. Charlot, 1992) ». Ainsi la question que se posent les élèves est : pourquoi apprendre ? La dimension identitaire est donc liée à ce que l'élève fait ou croit faire des savoirs. Pour les élèves, le savoir sert à quelque chose et est donc par conséquent appréhendé d'un point de vue utilitaire.

Un autre aspect du rapport au savoir est l'aspect épistémique. Il renvoie à la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir. La question que se posent les élèves est donc : apprendre c'est avoir quel type d'activité ? Ainsi, la dimension épistémique est liée à la construction du savoir comme objet indépendamment de l'utilité qu'il peut présenter dans la vie. Charlot distingue trois processus épistémiques différents :

- Le processus d'objectivation-dénomination : apprendre revient à s'approprier un savoir considéré comme un objet en soi, existant de par lui-même. Les élèves mettant en place ce type de processus sont très centrés sur les apprentissages intellectuels et scolaires, citent très souvent les disciplines scolaires lorsqu'ils parlent de ces apprentissages et évoquent ces disciplines à travers des contenus de savoir. A aucun moment le Je, sujet ayant constitué le savoir, n'est présent ni même les situations et les activités à travers lesquelles cet objet a été constitué. Apprendre c'est s'assurer d'une certaine maîtrise de son existence.

- Le processus d'imbrication du Je dans la situation : apprendre correspond au passage d'une non maîtrise à la maîtrise d'une activité mais le Je reste imbriqué dans la situation d'apprentissage. C'est alors par référence à des actions en situation que le fait d'apprendre prend sens. La réalité du savoir n'est pas séparable de l'activité et de la situation dans laquelle elle se déroule. Ce processus est particulièrement sollicité par l'apprentissage de la vie relationnelle et affective. Apprendre c'est se rendre capable d'affronter et de négocier une situation.
- Le processus de distanciation-régulation : apprendre consiste à passer d'une non maîtrise à la maîtrise d'une relation. Il s'agit alors de trouver la bonne distance entre soi et les autres, soi et soi, quand l'élève est lui-même en situation. Comme pour le processus d'objectivation, la distanciation-régulation construit de la distance mais débouche sur de la régulation et de la production de sens et non sur la construction d'un objet de savoir. Apprendre revient à réfléchir sur ce que l'on vit.

Ces trois processus épistémiques engagent les élèves dans une activité en rapport avec le monde dans « un ensemble de situations et de relations où il apparaît doté d'une affectivité et où le rapport au monde est mis à distance et mis en mots. (B. Charlot, 1997) ». Ils définissent trois manières différentes d'appréhender le monde : en l'ordonnant en objets-savoirs de multiples sortes (objectivation-dénomination), en y agissant sur un mode réfléchi et argumenté et en vivant en bonne intelligence avec autrui (distanciation-régulation) ou encore en s'y impliquant à travers différentes activités (imbrication).

Enfin la troisième dimension constitutive du rapport au savoir est la dimension sociale. Celle-ci modèle les deux autres car l'élève existe dans une société qui donne une forme particulière aux dimensions épistémiques et identitaires. Néanmoins, il ne faut pas considérer cet aspect social du rapport au savoir comme figeant les individus dans des positions sociales mais comme une approche intégrative de leurs histoires sociales, de leurs trajectoires et de leurs positions.

Ces trois dimensions du rapport au savoir montrent qu'il s'agit également d'une forme de rapport au monde et qu'il faut donc y réfléchir en termes de relation entre le sujet, le monde et son milieu de vie et non subissant son influence.

5) Typologie du rapport au savoir

En 1999, dans leur article Apprentissages scientifiques et rapport au savoir : le cas du volcanisme au CM2, Chartrain et Caillot ont mis au point une typologie des rapports au savoir possiblement observables auprès d'élèves et en particulier d'élèves de CM2. Cette typologie avait été élaborée afin de pouvoir analyser les résultats obtenus suite aux bilans de savoir menés concernant les apprentissages scientifiques des élèves.

Cette typologie semble particulièrement pertinente, efficace et pratique à utiliser pour déterminer le type de rapport au savoir que possèdent les élèves via des questionnaires. C'est pourquoi elle sera tout d'abord expliquée puis utilisée pour la construction et l'analyse des questionnaires destinés aux enfants.

Ainsi, les auteurs identifient principalement cinq types différents de rapport au savoir chez les élèves :

- Le rejet (de l'activité scolaire et du savoir) : pour ces élèves, le sens de l'école est uniquement d'en sortir.
- Le rapport touristique à l'école et au savoir : pour ce type d'élèves, le sens de l'école est fondé sur l'aspect relationnel. Profiter de l'école c'est y passer de bons moments avec les camarades. De cette façon, la mobilisation sur l'école semble acquise mais la mobilisation à l'école, sur les savoirs est épisodique.
- Le rapport utilitariste : les élèves sont mobilisés à la fois sur l'école et à l'école. Pour eux, cette dernière représente un moyen incontournable de succès pour l'avenir. Les apprentissages sont donc soumis à une visée instrumentale. Les élèves possédant ce type de rapport au savoir viennent à l'école essentiellement pour assurer leur avenir, pour les notes ou pour le diplôme et envisagent donc leur investissement dans l'apprentissage en termes de coûts/bénéfices pour leur avenir. Ce qui est donc primordial pour eux n'est pas tant ce qui est appris à l'école mais plutôt la sanction de réussite elle-même, le diplôme car ce dernier permet d'accéder à un niveau supérieur qui mène éventuellement à l'exercice d'un métier. Dès lors, ces élèves commenceront à se préoccuper de leur réussite à l'école, dans les matières considérées comme étant utiles, dès qu'ils prendront conscience que cela s'avère nécessaire pour faire ce qu'ils souhaitent dans la vie.

- Le rapport axé sur le plaisir d'apprendre et de savoir : ces élèves se révèlent assez indépendants des conditions d'apprentissage et se projettent souvent à long terme dans les apprentissages. Les élèves ayant ce type de rapport au savoir vont à l'école pour le plaisir d'apprendre de nouvelles notions et d'acquérir des savoirs.
- Le rapport intermédiaire : il concerne les élèves ayant un rapport au savoir qui oscille entre deux types de rapport au savoir ou qui est en cours de modification d'un type de rapport vers un autre.

Les auteurs précisent également qu'il est possible de considérer qu'à l'école élémentaire, un rapport au savoir est positif lorsqu'il est de type utilitariste ou plaisir.

B. L'hygiène alimentaire

Dans le contexte actuel d'augmentation importante du surpoids et de l'obésité chez les enfants, seuls deux éléments essentiels de lutte contre ces problèmes semblent être efficaces : une bonne hygiène alimentaire associée à une activité physique régulière. Bien que ce soit cette association qui est primordiale, il sera par la suite davantage question de l'hygiène alimentaire.

1) Définition

L'hygiène alimentaire correspond à une alimentation saine répondant aux besoins de l'organisme et n'engendrant pas de problèmes de santé. Cette alimentation saine repose sur quelques principes à respecter comme manger de façon modérée quatre repas variés et équilibrés à heures fixes tous les jours (petit-déjeuner, déjeuner, goûter surtout pour les enfants et les adolescents et dîner) ou encore éviter le plus possible les grignotages entre les repas car ils génèrent un déséquilibre qui favorise le surpoids et l'obésité et contribuent au développement de comportements alimentaires insatisfaisants.

Concernant l'équilibre alimentaire, chaque organisme a besoin d'une certaine proportion de glucides, de lipides, de protéines, de vitamines, de minéraux et de fibres, susceptible de varier selon l'âge, l'activité physique ou le sexe de la personne.

Ainsi, pour un enfant de 7 à 9 ans les apports énergétiques journaliers recommandés par les nutritionnistes sont de 9169 KJ. Chaque aliment ne contenant pas l'ensemble des nutriments nécessaires à notre organisme, il est important de consommer des aliments sources de nutriments variés tout au long de la journée.

C'est donc dans le but de parvenir à un équilibre alimentaire tant qualitatif que quantitatif qu'a été instaurée la ration alimentaire. Elle représente la quantité de nutriments devant être consommée quotidiennement, soit :

- 55% de glucides, 33% de lipides et 12% de protides
- Des apports en éléments minéraux et vitamines
- Des apports en fibres (30 à 35g) et en eau (1,5 L en plus de l'eau contenue dans les aliments)
- Equilibre pour chaque nutriment entre l'origine végétale et animale

Les sept groupes alimentaires ci-dessous représentent une grande variété d'aliments contenant tous des éléments nutritifs propres et donc des rôles clairement définis :

- Les viandes, les poissons et les œufs apportent des protides, des vitamines B et D, du fer et du phosphore qui servent essentiellement à la croissance.
- Les produits sucrés apportent des glucides à index glycémique élevé (glucides qui passent rapidement dans le sang et font donc augmenter très vite la glycémie provoquant ainsi une forte sécrétion d'insuline) qui fournissent de l'énergie.
- Les fruits et les légumes apportent des vitamines C, de l'eau, des minéraux, des glucides et de la cellulose qui ont un rôle fonctionnel.
- Les féculents et les céréales apportent des glucides à index glycémique faible, des protides, des vitamines du groupe B, un peu de calcium et du phosphore qui fournissent de l'énergie.
- Les produits laitiers et le lait apportent du calcium, du phosphore, des protides et des vitamines A, B et D utiles à la croissance.

- Les matières grasses apportent des acides gras saturés et insaturés et des vitamines A, D et E sources d'énergie.
- Les boissons (surtout l'eau) apportent des sels minéraux, l'eau joue un rôle fonctionnel.

Enfin, il est primordial de varier le plus possible les repas afin d'éviter la lassitude et ainsi provoquer le rejet mais également d'organiser la ration alimentaire tout au long de la journée de la façon suivante : 25% des apports énergétiques journaliers au petit déjeuner, 40% au déjeuner et 35% au dîner pour les adultes contre 25% des apports énergétiques journaliers au petit déjeuner, 30% au déjeuner, 15% au goûter et 30% au dîner pour les enfants de 5 à 11 ans.

De plus, le préambule de 1946 à la Constitution de l'organisation mondiale de la santé précise que la santé est « un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en l'absence de maladie ou d'infirmité. Elle implique donc que tous les besoins fondamentaux de la personne soient satisfaits qu'ils soient affectifs, sanitaires, nutritionnels, sociaux ou culturels et du stade de l'embryon, voire des gamètes, à celui de la personne âgée. ». De cette façon, l'hygiène alimentaire apparaît bien comme un facteur essentiel visant à satisfaire les besoins nutritionnels de la personne et ainsi lui permettre d'être en bonne santé. Il est donc primordial de s'y intéresser dès le plus jeune âge.

Pour cela, il est nécessaire de mettre en place une éducation pour la santé afin de construire cette hygiène alimentaire avant tout au sein de la famille mais aussi à l'école qui a un rôle important à jouer dans cette éducation pour la santé. En effet, celle-ci fut définie lors de la trente-sixième assemblée mondiale de la santé en 1983 comme étant « tout ensemble d'activités d'information et d'éducation qui incitent les gens à vouloir être en bonne santé, à savoir comment y parvenir, à faire ce qu'ils peuvent individuellement et collectivement pour conserver la santé, à recourir à une aide en cas de besoin. ». De façon plus précise, l'OMS indique également dans son Manuel d'éducation pour la santé dans l'optique des soins de santé primaires, en 1990, que « l'éducation pour la santé est la composante des soins de santé qui vise à encourager l'adoption de comportements favorables à la santé. [...] Par l'éducation pour la santé, on aide les gens à élucider leur propre comportement et à voir comment ce comportement influence leur état de santé. On les encourage à faire leurs propres choix pour une vie plus saine. On ne les force pas à changer. [...] L'éducation pour la santé ne remplit pleinement sa fonction que si elle encourage les gens à participer et à choisir eux-mêmes.

Ainsi ce n'est pas faire de l'éducation pour la santé que dire simplement d'adopter un comportement favorable à la santé. ».

En février 2001, le secrétariat d'Etat à la santé et aux handicapés auprès du ministère de l'emploi et de la solidarité met en place un Plan national d'éducation pour la santé dans lequel il indique que « l'éducation pour la santé a pour but que chaque citoyen acquière tout au long de sa vie les compétences et les moyens qui lui permettront de promouvoir sa santé et sa qualité de vie ainsi que celles de la collectivité. [...] Elle s'adresse à la population dans toute sa diversité avec le souci d'être accessible à chacun. [...] L'éducation pour la santé aide chaque personne, en fonction de ses besoins, de ses attentes et de ses compétences à comprendre l'information et à se l'approprier pour être en mesure de l'utiliser dans sa vie. ».

Au vu des ces définitions, il semble primordial d'inculquer cette éducation pour la santé aux enfants dès le plus jeune âge via notamment l'apprentissage des règles de base de l'hygiène alimentaire par la famille et par l'école.

2) La place de l'hygiène alimentaire dans les programmes

Dans les programmes de 2002, l'éducation à l'hygiène alimentaire est traitée dès le cycle 1 dans l'item découvrir le monde vivant, découverte du corps et sensibilisation aux problèmes d'hygiène et de santé : « on apprend à satisfaire aux règles élémentaires d'hygiène de l'alimentation : régularité des repas, composition des menus ».

Cela se retrouve également dans les programmes de 2008 sous une forme légèrement modifiée. Dans l'item découvrir le monde, découvrir le vivant : « ils sont intéressés à l'hygiène et à la santé, notamment la nutrition ».

Les programmes de 2002 donnent le terme précis « d'hygiène de l'alimentation » et en précisent quelques caractéristiques essentielles. Ceux de 2008, semblent paradoxalement plus vagues en parlant uniquement de « nutrition » qui désigne un processus par lequel les êtres vivants utilisent les aliments pour assurer leur croissance et leurs fonctions vitales. Ce terme ne paraît donc pas correspondre à l'hygiène alimentaire.

Concernant le cycle 2, les programmes de 2002 évoque l'hygiène alimentaire dans l'item découvrir le monde, le monde du vivant, les manifestations de la vie chez l'enfant : « il s'agit de faire prendre conscience à l'enfant de l'importance des règles de vie et d'hygiène : habitudes quotidiennes de propreté, d'alimentation, de sommeil » mais aussi dans les manifestations de la vie chez les animaux et chez les végétaux : « nutrition et régimes alimentaires des animaux ».

Les programmes de 2008 en font part dans l'item découverte du monde, découvrir le monde du vivant de la matière, des objets : « les élèves repèrent les caractéristiques du vivant : nutrition et régime alimentaire des animaux. Ils apprennent les règles d'hygiène et de sécurité personnelles et collectives ».

Pour ce cycle, les deux programmes traitent la nutrition et les régimes alimentaires des animaux. En revanche, alors que les programmes de 2002 parlent « d'habitudes quotidiennes d'alimentation », ceux de 2008 évoquent simplement les règles d'hygiène et ne font donc pas référence à l'hygiène alimentaire à proprement parlé, les termes employés sont, cette fois encore, plutôt vagues.

Au cycle 3, les programmes de 2002 abordent l'hygiène alimentaire dans l'item sciences expérimentales et technologie, le corps humain et l'éducation à la santé : « conséquences à court et long terme de notre hygiène ; actions bénéfiques ou nocives de nos comportements (notamment dans l'alimentation) ».

Cela réapparaît dans les programmes de 2008, dans l'item sciences expérimentales et technologie, le fonctionnement du corps humain et la santé : « hygiène et santé : actions bénéfiques ou nocives de nos comportements, notamment dans le domaine du sport, de l'alimentation, du sommeil » et se retrouve aussi dans les compétences attendues en fin de CM2 : « mobiliser ses connaissances dans des contextes scientifiques différents et des activités de la vie courante (ex : apprécier l'équilibre d'un repas) ».

Le cycle 3 fait converger les programmes de 2002 et de 2008 relativement à l'hygiène alimentaire. Néanmoins, ceux de 2008 se veulent plus approfondis en plaçant également cette notion dans les compétences attendues en fin de cycle 3.

Globalement, pour les cycles 1 et 2, les programmes de 2008 sont moins précis que ceux de 2002, ce qui peut paraître surprenant car l'accent devrait, encore en 2008, être mis sur

l'hygiène alimentaire. Cependant cette notion semble être davantage considérée au cycle 3 et notamment au CM2 où il s'agit d'une des compétences attendues.

3) L'hygiène alimentaire à l'école

Depuis 2001, de nombreux textes portant sur l'offre alimentaire en milieu scolaire ont été élaborés pour permettre aux enfants d'acquérir tôt des notions simples sur les principaux aliments ainsi qu'un bon comportement alimentaire.

Ainsi, la circulaire interministérielle n° 2011-118 du 25 juin 2001 concerne « la composition des repas servis en restauration scolaire et la sécurité des aliments ». Elle rappelle les besoins nutritionnels des enfants et des adolescents, émet des recommandations afin de garantir l'équilibre alimentaire, instaure l'Ecole comme l'un des lieux de l'éducation nutritionnelle et de l'éducation au goût et prévoit éventuellement la consultation de professionnels de la diététique ou de la nutrition.

Le 25 mars 2004, c'est « la collation matinale et les autres prises alimentaires » qui sont visées par la note n° 2004-0095 du ministère de l'Education nationale. Celle-ci est destinée à l'ensemble des écoles et définit les principes généraux qui doivent présider à la collation en milieu scolaire et formule également des recommandations sur l'organisation, les horaires et le contenu de cette collation. En outre, cette note rappelle que : « la collation matinale à l'école n'est ni systématique, ni obligatoire et aucun argument nutritionnel ne justifie la collation matinale de 10 heures, qui aboutit à un déséquilibre de l'alimentation et à une modification des rythmes alimentaires des enfants ».

Enfin, depuis le 1^{er} septembre 2005, « les distributeurs automatiques de boissons et de produits alimentaires payants et accessibles aux élèves sont interdits dans les établissements scolaires ».

Néanmoins, le ministère précise que d'autres formes de distributions alimentaires existent au niveau des établissements et sont organisées par le foyer socio-éducatif ou vendues directement aux élèves. Ces dernières peuvent être maintenues mais le choix des organisateurs doit être guidé afin que les produits proposés à la vente soient des produits peu énergétiques et

très nutritionnels comme des fruits, des produits céréaliers ou laitiers ou des jus de fruits. Les viennoiseries, quant à elles, étant considérées comme des produits gras et sucrés devront être bannies de ces distributions. De plus, l'installation des fontaines à eau dans les établissements scolaires doit être développée afin de mettre à disposition des élèves une boisson non calorique et gratuite.

4) Les plans d'action gouvernementaux concernant l'hygiène alimentaire

Outre le PNNS (Programme National Nutrition Santé) détaillé dans l'introduction (du mémoire de M1) et le Plan national d'éducation pour la santé précédemment cité et datant tous deux de 2001, de nombreux autres plans d'action relatifs à l'hygiène alimentaire des plus jeunes et tout aussi importants que les précédents ont été mis en place par la suite.

Parmi eux, en février 2011, le PNA (Programme National pour l'Alimentation), programme interministériel piloté par le ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire. Il se divise en quatre axes prioritaires complétés par deux volets transversaux et a été initié suite aux résultats d'études portant sur l'alimentation des Français. En effet, ces diverses études témoignent d'une remise en cause du modèle alimentaire français qui consiste en divers points essentiels tels la convivialité des repas, la diversité alimentaire, le respect d'horaires fixes ou encore la structuration des repas autour de trois plats principaux. Cette remise en cause est visible chez les jeunes qui cuisinent moins, ne mangent plus à horaires fixes et achètent nettement moins de fruits et de légumes que les générations précédentes, ce serait donc les nouveaux modes de vie des jeunes qui expliqueraient cette remise en cause. Néanmoins d'autres réalités justifient cela et notamment les nombreux emplois aux horaires décalés qui favorisent ce type de comportements alimentaires en rupture avec le modèle français ainsi que la précarité croissante qui pousse les familles défavorisées à consommer des produits alimentaires bons marchés mais saturés en mauvaises graisses et en sucres.

Or, des études ont montré que le modèle alimentaire français expliquerait en partie que seul 14% des Français présentent des problèmes d'obésité contre 30% aux Etats-Unis. De plus, il

constitue l'un des moteurs essentiels de l'économie française. La France représente en effet le premier producteur agricole de l'Union Européenne et le second pour le chiffre d'affaires des industries agroalimentaires. L'importance du modèle alimentaire français est donc incontestable. C'est pourquoi l'objectif principal du PNA est de réhabiliter et de protéger ce modèle alimentaire afin de le transmettre aux générations futures.

Afin d'atteindre ce but, le PNA se compose de quatre axes qui visent quatre cibles différentes :

- L'aliment : origine, composition, salubrité, accessibilité
- Le consommateur : éducation, information, facteurs favorisant les comportements alimentaires positifs
- Les opérateurs du secteur alimentaire : offre alimentaire, conditions de production, recherche, compétitivité
- Les aspects relatifs à la culture et au patrimoine alimentaires

Concernant les enfants de l'école primaire, les objectifs principaux sont :

- Faire respecter les règles nutritionnelles aux restaurants scolaires dans l'élaboration des menus.
- Elaborer des classes du goût et faire intervenir les agriculteurs, les pêcheurs, les aquaculteurs, les industriels et les artisans des métiers de bouche dans les classes pour favoriser la découverte de ces métiers et les produits du terroir.
- Etablir un partenariat à l'année entre une classe et une exploitation agricole (« une classe, une ferme »).
- Elaborer des guides d'accueil des scolaires chez les professionnels des filières agricoles et de la pêche.
- Acquérir, hors temps scolaire, un socle de connaissances et sensibiliser les plus jeunes au patrimoine alimentaire et culinaire.
- Réaliser un centre de ressource des jeux éducatifs basés sur l'apprentissage du fait alimentaire.
- Développer des programmes éducatifs relatifs à l'alimentation.

Les enfants, dès le plus jeune âge, sont donc clairement une cible du gouvernement dans son plan d'action.

Cependant le PNA s'articule également avec le Plan obésité lancé le 25 mai 2010. Cet autre plan d'action sur trois ans se divise lui aussi en quatre axes majeurs et vise la lutte contre l'obésité en France. Pour cela, le plan prévoit d'améliorer l'offre de soins et de promouvoir le dépistage chez l'enfant et chez l'adulte, promouvoir l'activité physique, lutter contre les discriminations et investir dans la recherche. Le plan obésité s'avère effectivement nécessaire au vu de l'augmentation inquiétante du nombre de personnes en situation d'obésité en France et doit donc également être appliqué aux enfants du primaire afin de prévenir l'obésité future.

Enfin, une circulaire santé parue au BOEN le 15 décembre 2011 redéfinit la politique éducative de santé dans les territoires académiques ayant sept objectifs prioritaires dont deux concernent l'alimentation : faire acquérir aux élèves de bonnes hygiènes de vie et généraliser la mise en œuvre de l'éducation nutritionnelle.

Afin de correctement mettre en œuvre cette politique éducative, la circulaire rappelle la nécessité de l'intégrer au projet académique ainsi qu'aux projets d'école et d'établissement en prenant en compte les environnements physique et social des élèves, leurs compétences individuelles, les parents et les partenaires de l'environnement de proximité. De plus, cette politique éducative doit se faire en cohérence avec la politique nationale de santé et en lien avec des partenaires nationaux, académiques et locaux. Ainsi, elle doit porter sur l'ensemble des déterminants de santé (individuels, sociaux et environnementaux) comme sur les principaux besoins de santé des élèves et sur la dimension de la citoyenneté. Elle s'inscrit également dans une logique de promotion de la santé et de repérage, dépistage et orientation des élèves.

A travers ces trois plans d'action, l'importance de travailler dès le plus jeune âge, que ce soit au sein de la famille ou à l'école, sur l'hygiène alimentaire est réaffirmée. Ce travail a pour but la prévention des problèmes de santé futurs et la transmission des règles de base de l'hygiène alimentaire aux générations à venir.

II. Cadre méthodologique

Cette partie va tout d'abord se pencher sur l'influence de la sphère familiale vis-à-vis du rapport au savoir des enfants avant de s'intéresser spécifiquement à ce rapport concernant l'hygiène alimentaire et de formuler des hypothèses relatives à cet impact. Les modes de recueil des données seront ensuite détaillés et il en sera fait une analyse.

A. L'influence familiale

« Chaque apprentissage est référé à une constellation de significations selon les circonstances et les personnes qui l'auront entouré ou auxquelles l'enfant les reliera. Ainsi, le lien, notamment, aux fantasmes parentaux, placé sous le signe de l'adhésion, du rejet ou encore de l'ambivalence marque de façon très tenace le rapport au savoir de chaque jeune. (F. Hatchuel, 2007) ». Il semble donc que la famille ait une influence non négligeable sur le rapport au savoir des enfants.

1) L'impact de la famille sur le rapport au savoir

J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi soulignent également l'importance de l'environnement familial sur la constitution du rapport au savoir de l'enfant. En effet, « la famille est en général le premier lieu de vie de l'enfant, celui qui l'accompagne jusqu'à son passage à l'âge adulte, et c'est donc au sein de l'interaction familiale que l'enfant va élaborer son rapport au savoir. Bien que l'enfant joue un rôle actif dans ce processus, les parents et les personnes de l'entourage sont tout aussi essentiels, de par les possibilités relationnelles et les modèles d'identification qu'ils fournissent. (J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, 1996) ».

Cependant, « la famille ne donne pas lieu seulement à des relations interpersonnelles, elle est aussi un groupe inséré dans un milieu social déterminé. Par la culture familiale, avec son inscription sociale, l'individu apprend des savoirs présents dans le milieu familial, mais aussi une manière particulière de se rapporter aux différents savoirs existant dans la société.(N. Mosconi, 2006) ».

Ainsi, la vision de l'école véhiculée dans le contexte familial (souvent liée au passé scolaire des parents), la façon dont l'enfant est soutenu dans son projet d'apprenant, les habitudes langagières ou encore celles de réflexion sont autant d'éléments qui vont contribuer à la construction du rapport au savoir de l'enfant.

La famille joue donc un rôle essentiel dans la construction du rapport au savoir de l'enfant en ayant un impact qui peut être plus ou moins important et plus ou moins positif. Ce processus étant relativement général, il semble intéressant de l'étudier en se focalisant sur un sujet précis.

2) Hypothèses relatives à cet impact vis-à-vis de l'hygiène alimentaire

L'alimentation est un fait culturel dans le sens où il s'agit, avec la langue, d'une des caractéristiques qui définit le mieux un groupe social. Les enfants adoptent de manière durable les habitudes alimentaires de leur famille et de leur groupe social et assimilent les codes en vigueur : heures des repas, mode de préparation ou encore habitudes de table. Cette transposition a nécessairement une influence, pour les enfants, sur leur rapport aux savoirs relatifs à l'hygiène alimentaire.

Il semblerait alors que de mauvaises habitudes alimentaires familiales, inconscientes ou conscientes mais non expliquées à l'enfant, telles une alimentation peu ou pas équilibrée, des repas pris à heures très variables, des grignotages entre les repas ou encore l'absence de petit-déjeuner, aient un impact plutôt négatif sur le rapport aux savoirs des enfants. En effet, dans ces circonstances, dès son plus jeune âge, l'enfant n'aurait jamais été confronté à une hygiène alimentaire correcte et ne connaîtrait donc pas les critères s'appliquant à cette dernière.

Néanmoins il semble également important de ne pas négliger l'impact de l'école sur le rapport aux savoirs des enfants concernant l'hygiène alimentaire. En effet, même si les règles régnautes au sein du foyer en matière d'alimentation ne correspondent pas à celles recommandées par les autorités de santé, l'enfant sera malgré tout amené à connaître et à reconnaître les principes régulant une bonne hygiène alimentaire de par l'apport théorique fourni par l'institution scolaire. Son rapport à l'hygiène alimentaire sera donc nécessairement impacté par ces apports même si les habitudes alimentaires de la famille demeurent le premier et le principal référent des enfants en matière d'hygiène alimentaire. C'est pourquoi c'est cet impact qui est principalement étudié sans pour autant négliger l'influence scolaire.

Ainsi certaines familles peuvent avoir de mauvaises habitudes alimentaires, en être conscientes et, dès lors, faire en sorte que leur(s) enfant(s) ne reproduit(ent) pas les mêmes erreurs en leur expliquant les règles ayant trait à une bonne hygiène alimentaire. Cette situation semble cependant compliquée pour l'enfant qui risque de ne pas comprendre pourquoi sa famille n'applique pas les règles qu'elle dicte pour lui-même. Deux cas de figure pourraient alors apparaître : soit l'enfant s'obstine à copier les habitudes alimentaires familiales, il aurait donc une mauvaise hygiène alimentaire tout en étant conscient et en connaissant les normes régissant une bonne hygiène alimentaire. Soit l'enfant accepte d'avoir des habitudes alimentaires différentes de celles de sa famille, il aurait alors une hygiène alimentaire correcte. Quoi qu'il en soit, cette situation devrait avoir un impact à la fois bon et mauvais sur le rapport au savoir de l'enfant. Bon, car il connaît les critères pour avoir une bonne hygiène alimentaire et mauvais, car il n'en saisit pas le sens puisque sa famille ne les applique pas.

A l'inverse, une famille peut avoir des habitudes alimentaires irréprochables et les imposer à l'enfant sans explications. L'effet sur le rapport au savoir de ce dernier serait alors identique à la situation précédente. En effet, l'enfant suppose que les règles alimentaires qu'applique sa famille sont les bonnes (ce qui est le cas) en revanche il ne sait pas pourquoi, il ne peut pas mettre de sens derrière, ce qui s'avère plutôt négatif pour son rapport au savoir.

La seule différence est que dans la situation précédente l'enfant ne comprenait pas la justification des critères donnés par la famille car celle-ci ne les appliquait pas à elle-même alors que dans cet autre cas l'enfant ne saisit pas le sens des critères car aucune explication n'est fournie.

Un autre contexte pourrait être celui d'une famille ayant de bonnes habitudes alimentaires et l'expliquant à son (ses) enfant(s). Dans ce cas, l'impact sur le rapport au savoir devrait être positif car cela permet à l'enfant de connaître les critères relatifs à une bonne hygiène alimentaire ainsi que leur justification. Il parvient à donner de la valeur et du sens aux savoirs relatifs à l'hygiène alimentaire.

L'ensemble des faits exposés ne constituent que des hypothèses qui pourront être validées ou au contraire invalidées par l'analyse des questionnaires réalisée et présentée ci-après.

B. Recueil des données

Afin de déterminer plus précisément les répercussions des habitudes alimentaires familiales sur le rapport aux savoirs relatifs à l'hygiène alimentaire des élèves du cycle 3, des questionnaires ont été réalisés et distribués dans diverses écoles élémentaires.

1) Choix de la population visée

Les questionnaires sont constitués de deux parties distinctes : la première est réservée aux parents et la seconde aux enfants.

Bien que le but soit de caractériser les habitudes alimentaires familiales, seuls les parents sont concernés par ce questionnaire. Ce choix s'explique par le fait que, généralement, ce sont eux qui fixent les habitudes alimentaires régnautes au sein de la famille. En tant qu'auteurs de ces principes, ce sont eux qui doivent être amenés à donner et à justifier les habitudes alimentaires familiales. Ayant également conscience que d'autres membres de la famille tels les grands-parents ou la belle-famille peuvent avoir des habitudes alimentaires différentes de celles des parents, il ne demeure pas moins que, dans la grande majorité des cas, ce sont les parents qui

ont la plus grande influence sur les enfants du point de vue alimentaire. Ils apparaissent donc naturellement comme étant les interlocuteurs privilégiés et les représentants de la famille. C'est pourquoi la première partie du questionnaire se penche sur leurs habitudes alimentaires en particulier.

Concernant les enfants, ce sont les élèves du cycle 3 qui sont visés par le questionnement. Les élèves du cycle 1 n'ont pas été pris en compte car cela aurait nécessité un temps nettement plus long et donc un travail nettement plus approfondi du fait de l'impossibilité de les interroger via des questionnaires. En effet, la plupart d'entre eux commençant seulement à lire et à écrire, il aurait été plus judicieux de réaliser des entretiens afin de connaître leur rapport au savoir. Ces entretiens étant longs et difficiles à organiser, ce cycle ne sera pas interrogé. Les élèves du cycle 2 ne sont pas non plus concernés et ce, pour diverses raisons. Tout d'abord, certains d'entre eux présentent encore des difficultés en lecture et en écriture, il paraît alors difficile de leur faire remplir un questionnaire. L'autre raison principale est qu'ils semblent trop jeunes pour répondre aux questions de façon totalement autonome sans être guidés par leurs parents. Or l'intérêt est de découvrir leur rapport aux savoirs relatifs à l'hygiène alimentaire et non pas qu'ils donnent les réponses dictées par leurs parents car elles ne reflètent pas nécessairement ce qu'ils pensent.

Ce sont donc les élèves du cycle 3 qui ont été choisis pour cette étude car ce sont ceux qui paraissent les plus à même de répondre aux questionnaires de façon autonome. Cependant, ces derniers étant remplis à la maison et non en classe pour que les enseignantes n'aient pas trop de travail et par manque de temps, rien ne peut garantir une totale autonomie dans les réponses fournies. De même, rien ne certifie que les réponses données par les parents comme par les enfants reflètent la réalité. Il faudra donc être prudent lors de l'analyse. Il serait plus rigoureux de les faire remplir en classe par les élèves à condition de l'avoir organisé avec l'institutrice auparavant et de disposer de plus de temps. Enfin, le choix a été fait de s'intéresser à un cycle complet et non seulement à une classe afin de disposer d'un échantillon plus large correspondant à une fourchette d'âge et non à un âge en particulier.

2) L'élaboration des questionnaires

Le questionnaire destiné aux parents se compose de seize questions et a pour but de déterminer les habitudes alimentaires de ces derniers ainsi que leur rapport à l'hygiène alimentaire.

Les questions 7, 8, 9, 10, 11, 13 et 14 visent à identifier les habitudes alimentaires familiales en interrogeant divers critères tels le nombre de repas par jour, les caractéristiques de ces repas (identiques pour tous ou non, pris à heures fixes ou non, un moment familial ou pris rapidement et enfin avec ou sans la télévision), les boissons consommées durant les repas par les parents et les enfants, les grignotages ou encore la fréquence de consommation de plats préparés et de menus issus des fast-food. L'objectif est de déterminer le niveau de conformité de ces habitudes alimentaires. La deuxième question quant à elle sera utile après l'analyse de ces questions car elle permettra de savoir si les parents ont conscience ou non de la réalité concernant leur hygiène alimentaire. Cet élément est important au regard des hypothèses précédemment émises.

Les questions 1, 3, 4 et 5 permettent de connaître le type de rapport à l'hygiène alimentaire que possèdent les parents. En effet, ces questions interrogent les parents sur leurs connaissances concernant les points essentiels constituant de bonnes habitudes alimentaires, les campagnes d'information relatives à l'hygiène alimentaire ou encore l'apport éventuel de professionnels tels les nutritionnistes ou les médecins.

Les questions 6 et 12 tendent à déterminer la place accordée au sein de la famille à l'hygiène alimentaire et à l'équilibre alimentaire en particulier.

Enfin, les questions 15 et 16 cherchent à connaître les raisons poussant les parents à manger des plats préparés ou dans des fast-food afin de savoir si ces raisons sont surtout pratiques ou davantage préférentielles.

Le questionnaire à l'intention des enfants comporte dix questions sous forme de jeu. Le but est de découvrir l'importance qu'ils accordent à l'équilibre alimentaire ainsi que leur rapport

aux savoirs relatifs à l'hygiène alimentaire grâce aux réponses données pour aider Tom et Lili à se mettre d'accord.

Les questions 1 à 8 incluses visent à identifier le type de rapport aux savoirs des enfants. A travers ces diverses questions se sont leurs connaissances en matière d'hygiène alimentaire qui sont étudiées. Ils sont ainsi interrogés sur de nombreux points essentiels tels : l'importance du petit-déjeuner, le nombre de repas par jour pour les enfants, les publicités relatives à l'hygiène alimentaire, la définition du « bien manger », les grignotages, la définition et la reconnaissance de l'équilibre alimentaire ou encore la signification de l'expression « être en bonne santé ».

Les deux dernières questions ont pour but de déterminer l'importance accordée par les enfants à l'équilibre alimentaire.

Les deux questionnaires ont été agrafés afin de pouvoir établir un lien entre les réponses des parents et celles des enfants et donc entre les habitudes alimentaires des parents et le rapport aux savoirs relatifs à l'hygiène alimentaire des enfants. Les résultats obtenus seront ensuite comparés avec les hypothèses précédemment formulées de manière à les valider ou au contraire à les invalider.

3) Méthode d'analyse des résultats

Tout d'abord le questionnaire à destination des parents. Les questions qui le composent peuvent être regroupées en trois catégories :

- les habitudes alimentaires des parents sont visées par les questions 7, 8, 9, 10, 11, 13 et 14 et la question 2 permet de savoir si les parents ont conscience ou non de la qualité de leurs habitudes alimentaires.
- la place accordée au sein de la famille à l'hygiène alimentaire et à l'équilibre alimentaire en particulier est interrogée par les questions 6 et 12.
- le rapport à l'hygiène alimentaire des parents est déterminé par les questions 1, 3, 4 et 5.

Concernant l'analyse des résultats, les habitudes alimentaires familiales seront notées sur 20.

Habitudes alimentaires	Réponses	Nombre de points
Question 7 (/2)	3 repas pour un adulte et/ou 4 repas pour un enfant	2
Question 8 (/2)	Repas identiques pour tous	0,5
	Repas pris à heures fixes	0,5
	Moment familial	0,5
	Repas sans la télévision	0,5
Question 9 (/2)	Eau (pour les parents)	1
	Eau (pour les enfants)	1
Question 10 (/3)	Non, jamais	3
	Non, rarement	2
	Oui, parfois	1
	Oui, toujours	0
Question 11 (/3)	Non, jamais	3
	Non, rarement	2
	Oui, parfois	1
	Oui, toujours	0
Question 13 (/4)	Jamais	4
	1 fois par semaine	3
	2 fois par semaine	2
	3 fois par semaine	1
	4 fois ou plus par semaine	0
Question 14 (/4)	Jamais	4
	1 fois par mois	3
	2 fois par mois	2
	3 fois par mois	1
	4 fois ou plus par mois	0

Ces points sont ainsi attribués car les réponses correspondantes sont en accord avec les règles régissant une bonne hygiène alimentaire. De plus, d'autres éléments ne se réfèrent pas nécessairement à ces règles en vigueur mais sont tout aussi essentiels et sont donc évalués. Notamment, le fait que toute la famille mange des repas identiques et que les grignotages soient interdits pour tous (question 10 et 11) qui permettent d'éviter les incompréhensions en matière d'alimentation car il serait difficile d'expliquer et de faire comprendre à un enfant pourquoi lui doit suivre les règles d'une bonne hygiène alimentaire mais pas le reste de sa famille. Cela risquerait de retirer tout crédit à ces critères. Enfin, faire des repas un moment familial où tout le monde se retrouve et peut discuter, les rend plus attrayants et agréables pour les enfants qui seront alors plus disposés à appliquer les règles d'une bonne hygiène alimentaire. Le sens est donc mis en avant et évalué à travers ce questionnaire car il s'agit d'un élément primordial du rapport au savoir.

La note obtenue sur 20 permet de donner une vision globale de la qualité des habitudes alimentaires familiales.

Concernant le rapport des parents à l'hygiène alimentaire, les réponses données aux questions 1, 3, 4 et 5 ont permis d'identifier 4 types de rapport : expert, connaisseur, modéré et novice.

Pour déterminer à quel type de rapport appartiennent les parents, leurs réponses ont été analysées suivant 7 critères essentiels :

- ne pas grignoter
- les repas à heures fixes
- les repas équilibrés
- 3 repas/jour pour les parents et 4 pour les enfants
- boire de l'eau
- connaissance de spots publicitaires ou de campagnes d'information relatifs à l'hygiène alimentaire
- discussion sur l'hygiène alimentaire avec le médecin de famille, un nutritionniste ou autre.

Dès que les parents mentionnaient un de ces points dans leur réponse cela leur rapportait 1 point. Au final, ils obtenaient donc une note sur 7 qui définissait ainsi leur type de rapport à l'hygiène alimentaire de la façon suivante :

- 7/7 ou 6/7 expert
- 5/7 ou 4/7 connaisseur
- 3/7 ou 2/7 modéré
- 1/7 ou 0/7 novice

Ces points ont été attribués de cette façon car ces éléments sont les points clés d'une bonne hygiène alimentaire et sont donc ceux qui doivent être principalement connus.

Pour terminer, les questions 6 et 12 permettaient de connaître l'importance accordée à l'hygiène alimentaire et à l'équilibre alimentaire en particulier au sein de la famille. En fonction des réponses cela paraissait essentiel, important, peu important ou sans importance.

Concernant les enfants l'objectif était de déterminer leur type de rapport à l'hygiène alimentaire et aussi de connaître l'importance qu'ils accordent à l'équilibre alimentaire.

Les questions 1 à 8 incluses ont permis de déterminer le type de rapport. Pour cela les mêmes rapports que pour les parents ont été repris, à savoir : expert, connaisseur, modéré, novice.

Un point était accordé par réponse acceptable. Il y avait au total 8 points :

- 0/8, 1/8 ou 2/8 novice
- 3/8 ou 4/8 modéré
- 5/8 ou 6/8 connaisseur
- 7/8 ou 8/8 expert

Les conditions d'attribution des points étaient les suivantes :

	Réponses	Nombre de points
Question 1	Non parce qu'il faut manger le matin pour avoir des forces ou autres justifications correctes du type « parce que c'est le repas le plus important » « parce qu'on a rien mangé de la nuit »...	1
Question 2	Petit-déjeuner, déjeuner, goûter, dîner	1
Question 3	Connaître des publicités ou autres choses qui parlent de l'importance de bien manger	1
Question 4	« Bien manger » signifie des réponses du type « manger équilibré », « manger un aliment des différentes familles »...	1
Question 5	Tom a raison, il faut éviter de manger entre les repas ou il faut manger plutôt autre chose (car c'est l'heure du goûter)	1
Question 6	Réponse du type : « un aliment de chaque famille » ou des exemples de repas équilibrés avec la présence de protéine (viande, poisson ou œufs), de fruits ou légumes, de laitage et de féculent	1

Question 7	<p>Le goûter de Lili est reconnu comme étant le plus équilibré avec la bonne justification du type « parce qu'il y a un laitage, un féculent, du sucre et un fruit » ou « parce qu'il y a plusieurs familles d'aliments »...</p> <p>Et le goûter de Tom n'est pas équilibré « parce qu'il y a trop de sucre » ou « parce qu'il y a des bonbons » ou « parce qu'il n'y a pas beaucoup de familles »...</p>	1
Question 8	<p>Réponse du type « ne pas être malade », « être en forme », « avoir des forces »</p> <p>...</p>	1

En fonction des réponses données, l'élève obtiendra une note sur 8, indicatrice de son rapport aux savoirs relatifs à l'hygiène alimentaire. Les qualificatifs attribués selon la note sont les mêmes que ceux ayant trait au rapport à l'hygiène alimentaire des parents dans le questionnaire précédent.

Enfin, les questions 9 et 10 permettaient de connaître la place accordée à l'équilibre alimentaire. Comme pour les parents cette place pouvait être de quatre types en fonction des réponses données : essentiel, important, peu important, sans importance.

Les résultats obtenus par les parents et leurs enfants seront ensuite comparés pour tenter d'établir des liens entre les habitudes alimentaires familiales et le rapport aux savoirs des enfants.

C. Etude

Au total, 138 questionnaires ont été distribués dans 2 écoles de l'Ariège :

- 117 en cycle 3 à l'école élémentaire de La Tour du Crieu
- 21 en CE2/CM1 à l'école élémentaire du Vernet d'Ariège

1) Les résultats

Sur les 138 questionnaires distribués, 101 ont été complétés. Leur répartition est la suivante :

- 81/117 dans les 5 classes de cycle 3 de l'école élémentaire de La Tour du Crieu (1 classe de CE2, 1 classe de CE2/CM1, 1 classe de CM1 et 2 classes de CM2)
- 20/21 dans la classe de CE2/CM1 de l'école élémentaire du Vernet d'Ariège

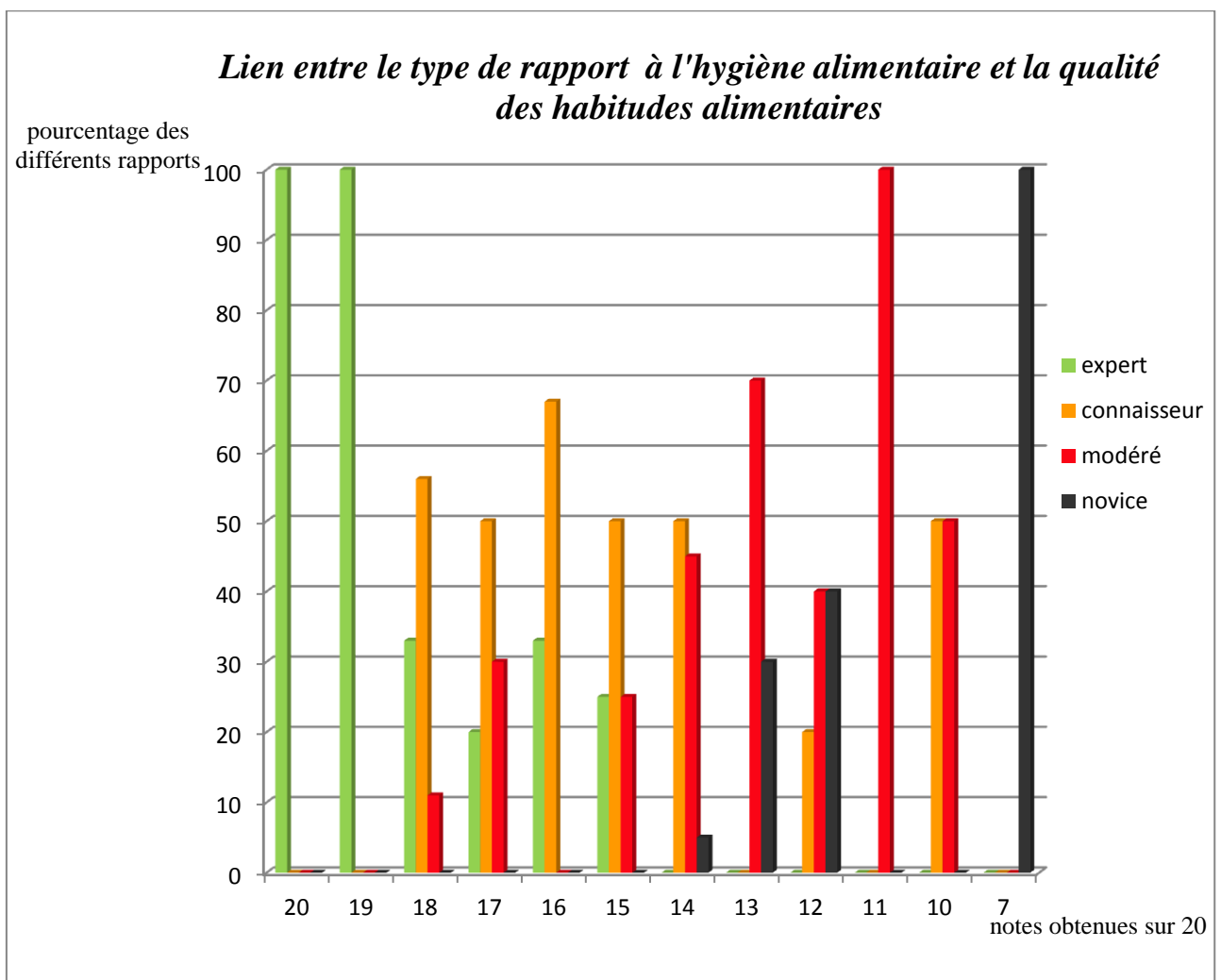
L'ensemble de ces questionnaires a ensuite été analysé en suivant la méthode décrite précédemment.

2) Analyse

Du point de vue général, les parents interrogés, tout comme leurs enfants, considèrent en très grande majorité l'équilibre alimentaire comme étant un élément essentiel ou important, très peu l'estiment peu important et personne ne le juge sans importance. Le tableau suivant explicite ces résultats :

	Essentiel	Important	Peu important
Parents	54/101	41/101	6/101
Enfants	65/101	31/101	5/101

Concernant les habitudes alimentaires familiales (notées sur 20), les parents sont globalement tous correctement conscients de la qualité de leurs habitudes alimentaires et les notes obtenues sont plutôt révélatrices de bonnes voire de très bonnes habitudes alimentaires au sein de la famille. De plus, ces notes semblent être en adéquation avec le rapport à l'hygiène alimentaire des parents. En effet, plus les notes sont élevées, plus le nombre de parents ayant un rapport expert ou connaisseur est important et dans le même temps, plus les notes diminuent, plus ce nombre de parents experts ou connaisseurs se réduit et laisse apparaître des rapports modéré et novice. Il semble donc que plus les connaissances parentales en matière d'hygiène alimentaire sont approfondies, plus les habitudes alimentaires appliquées au sein de la famille sont bonnes. Cela signifierait alors que les parents tendent à mettre en application leurs connaissances. Le graphique ci-après témoigne de ce lien étroit entre qualité des habitudes alimentaires familiales et type de rapport à l'hygiène alimentaire.



En plus de rendre compte du lien existant entre les habitudes alimentaires familiales et le type de rapport à l'hygiène alimentaire des parents, ce graphique permet également de constater la proportion des divers types de rapport existants. Ainsi, la répartition des rapports se fait de la façon suivante :

- « expert » : 20/101
- « connaisseur » : 41/101
- « modéré » : 31/101
- « novice » : 9/101

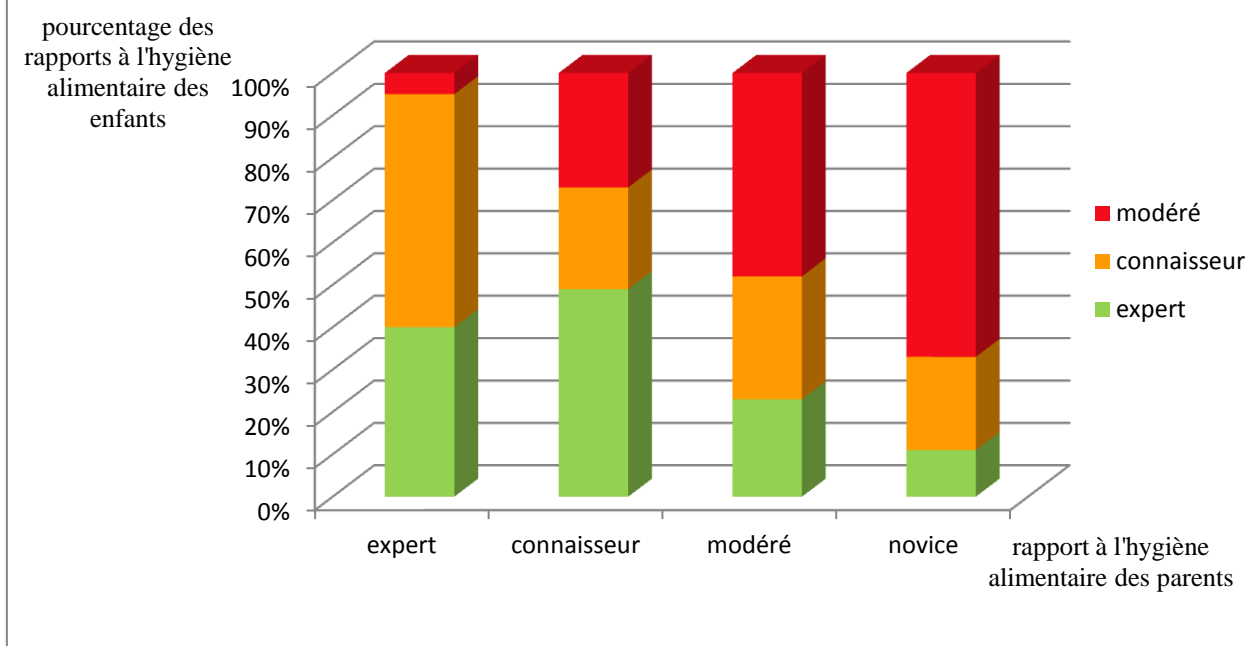
Le rapport « connaisseur » est donc le plus représenté, suivi par le « modéré » puis l'« expert » pour terminer par le « novice » en très faible proportion. L'ensemble des rapports est donc ici représenté.

Ce n'est pas le cas chez les enfants, dont la répartition des différents rapports est la suivante :

- « expert » : 36/101
- « connaisseur » : 32/101
- « modéré » : 33/101
- « novice » : 0/101

Concernant les enfants, les proportions des rapports apparaissent donc plus équilibrées. A la différence de leurs parents, le rapport « novice » est totalement absent chez les enfants et le rapport « expert » est davantage représenté. Ce type de rapport est d'ailleurs majoritaire alors que pour les parents c'est le rapport « connaisseur » qui tient cette place. Ces connaissances plus approfondies des enfants en matière d'hygiène alimentaire s'expliquent d'une part par les apports théoriques fournis par l'institution scolaire et d'autre part par l'influence des habitudes alimentaires familiales, elles-mêmes influencées par les connaissances parentales (comme le montre le graphique précédent). Cette seconde affirmation est démontrée par le diagramme suivant témoignant du lien existant entre le rapport à l'hygiène alimentaire des parents (et donc leurs habitudes alimentaires) et ce même rapport pour leurs enfants.

Proportions des rapports à l'hygiène alimentaire des enfants en fonction de ceux des parents



Ce diagramme expose clairement le lien existant entre les rapports à l'hygiène alimentaire des parents et de leurs enfants. En effet, bien que le rapport « novice » n'apparaisse pas chez les enfants, plus le rapport à l'hygiène alimentaire des parents diminue en qualité plus le pourcentage de rapport « modéré » augmente chez les enfants. Ainsi, seul 1% des enfants présente un rapport « modéré » lorsque celui des parents est « expert ». Ce pourcentage passe ensuite à 27% pour des parents ayant un rapport « connaisseur » puis à 48% pour des parents au rapport « modéré » pour atteindre 67% lorsque le rapport des parents est « novice ».

Ce lien apparait moins clairement pour les deux autres types de rapport mais s'avère malgré tout significatif.

En effet, concernant le rapport « connaisseur » des enfants, le graphique montre bien une diminution de son pourcentage quand dans le même temps le rapport des parents se fait moins initié, même si cela est moins flagrant que pour le rapport « modéré » précédemment détaillé.

Ainsi, pour des parents au rapport « expert », 55% des enfants ont un rapport « connaisseur », quand le rapport des parents devient « connaisseur » ce pourcentage passe à 24%, puis à 29% si les parents ont un rapport « modéré » et enfin 22% pour des parents ayant un rapport à l'hygiène alimentaire « novice ».

Enfin concernant le rapport « expert » des enfants, l'évolution de son pourcentage est la même que pour le rapport « connaisseur ».

En effet, le pourcentage d'enfants ayant un rapport « expert » est de 40% quand les parents présentent le même rapport, il passe à 49% lorsque le rapport des parents est « connaisseur » pour finalement diminuer à 23% pour des parents au rapport « modéré » et atteindre 11% pour des parents ayant un rapport « novice ».

En conclusion :

- lorsque le rapport des parents est « expert », le rapport dominant chez les enfants est le rapport « connaisseur ».
- lorsque les parents ont un rapport « connaisseur », celui des enfants est majoritairement « expert ».
- lorsque le rapport des parents est « modéré » ou « novice », le rapport prépondérant chez les enfants est le rapport « modéré ».

Les rapports « expert » et « connaisseur », indiquant des enfants relativement avertis voire très connaisseurs, voient donc leur pourcentage diminuer quand le rapport des parents s'avère de moins en moins initié alors que dans le même temps le rapport « modéré », indiquant des enfants nettement moins avertis, voit son pourcentage augmenter de plus en plus.

Ceci témoigne donc bien de l'impact indéniable du rapport parental à l'hygiène alimentaire sur celui de leurs enfants. Néanmoins, seul un élément concret pourrait influencer durablement le rapport à l'hygiène alimentaire des enfants. Or ce rapport parental abstrait voit sa concrétisation dans les habitudes alimentaires familiales. Dès lors, il semblerait que ce soit ces habitudes alimentaires qui ont effectivement un impact sur le rapport aux savoirs relatifs à l'hygiène alimentaire des enfants.

Conclusion

L'ensemble de cette étude permet de comprendre les notions de « rapport au savoir » et d'« hygiène alimentaire ». Elle montre également que les habitudes alimentaires familiales ont un impact sur le rapport aux savoirs relatifs à l'hygiène alimentaire des enfants.

En effet, il semblerait que plus ces habitudes au sein de la famille sont bonnes, plus le rapport aux savoirs des enfants est averti. Cependant, cette enquête souligne aussi que quand ces habitudes alimentaires s'avèrent moins bonnes, le rapport à l'hygiène alimentaire des enfants a certes tendance à diminuer en qualité mais ne va pas jusqu'à la catégorie « novice » et certains enfants maintiennent même un rapport « expert » tandis que leurs parents ont un rapport « novice ». Ceci signifie qu'il n'y a pas que les habitudes alimentaires familiales qui impactent le rapport aux savoirs relatifs à l'hygiène alimentaire des enfants. Ces autres éléments peuvent être les apports théoriques fournis par l'institution scolaire, par les campagnes d'information ou encore par les professionnels de la santé tels les médecins ou les nutritionnistes.

En revanche, il ne semble pas que l'importance accordée par la famille à l'équilibre alimentaire ait un impact sur cette même importance accordée par les enfants. Ces derniers sont même plus nombreux que les parents à considérer l'équilibre alimentaire comme essentiel. Ce qui témoigne encore une fois de l'impact d'éléments extérieurs à la sphère familiale.

Bibliographie

➤ Livres :

PUISAIS J. (1999). *Le goût chez l'enfant, l'apprentissage en famille*. Flammarion.

CHARDONNET C., MAUREL L. (2010). *50 activités pour éduquer à la nutrition à l'école*. Scérén, CRDP Midi-Pyrénées.

HATCHUEL F. (mars 2007). *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du rapport au savoir*, La Découverte.

VENTURINI P. (avril 2007). *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*, Fabert.

CHARLOT B. (1993). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Armand Colin.

BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan.

➤ Articles de revue :

CHARTRAIN J-L., CAILLOT M. (1999). Apprentissages scientifiques et rapport au savoir : le cas du volcanisme au CM2. *Actes des 1ères rencontres scientifiques de l'ARDIST*, Cachan, 131-136.

➤ **Documents disponibles sur internet :**

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2003). La santé des élèves : programme quinquennal de prévention et d'éducation. <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/46/MENE0302706C.htm> (10 décembre 2011).

CASTETBON K., ROLLAND-CACHERA M-F. (2000). Surpoids et obésité chez les enfants de 7 à 9 ans. http://www.invs.sante.fr/publications/2004/obesite_enfants/rapport_obesite_enfants.pdf (10 décembre 2011).

MINISTERE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SANTE. (2001). PNNS les objectifs de santé publique. <http://www.mangerbouger.fr/> (10 décembre 2011).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE. (février 2009). Nutrition à l'Ecole, « Alimentation et activité physique » - dossier national d'information à destination des équipes éducatives-. <http://eduscol.education.fr/cid47778/nutrition-a-l-ecole-alimentation-et-activite-physique.html> (11 mai 2012).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. (14 février 2002). Bulletin Officiel de 2002, hors série n°1. <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> (16 mai 2012).

MOSCONI N. (2006). Parcours de femmes à l'université, perspectives internationales. <http://books.google.fr/books?id=5jd4B8glbAsC&printsec=frontcover&dq=parcours+de+femmes+%C3%A0+l'universit%C3%A9&hl=fr&sa=X&ei=yra4T9D6FMm80QWiwtdiBw&ved=0CD4Q6AEwAA#v=onepage&q=parcours%20de%20femmes%20%C3%A0+l'universit%C3%A9&f=false> (16 mai 2012).

MINISTERE DE L'AGRICULTURE, DE L'ALIMENTATION, DE LA PECHE, DE LA RURALITE ET DE L'AMENAGEMENT DU TERRITOIRE. (février 2011). Le programme national pour l'alimentation (PNA). <http://alimentation.gouv.fr/IMG/pdf/PNA-09022011.pdf> (11 janvier 2013).

MINISTERE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SANTE. (25 mai 2010). Plan obésité 2010-2013. http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Plan_Obesite_2010_2013.pdf (11 janvier 2013).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (15 décembre 2011). Politique éducative de santé dans les territoires académiques. http://media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/84/9/circulaire_sante_parue_au_BOEN_v2_202849.doc (12 janvier 2013).

CHARLOT B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1083 (12 janvier 2013).