



Marie Gausse

est médiatrice scientifique au sein de l'équipe Veille et Analyses.

ÉDUCER AUX ENJEUX ALIMENTAIRES

Résumé : En France, les politiques d'éducation à l'alimentation et au goût (EAG) sont structurées selon une approche normative, héritée des programmes de santé publique. En prescrivant de « bonnes pratiques » nutritionnelles, elles tendent à peu prendre en compte les déterminants sociaux et économiques des pratiques alimentaires. Ce numéro d'*Édurevue*¹ met en évidence trois constats convergents : les campagnes de sensibilisation classiques produisent des effets limités (Cartron et Fichet, 2023) ; les normes du « bien manger » font l'objet d'une réception socialement différenciée, susceptible de renforcer involontairement les inégalités existantes (Régnier et Masullo, 2009) ; les approches fondées sur le sensible et l'expérience présentent des résultats encourageants, mais restent souvent tributaires de l'engagement des actrices et acteurs locaux.

Afin de faire évoluer cette perspective, la loi d'expérimentation pour l'instauration d'un enseignement d'éducation à l'alimentation obligatoire à l'école de 2026 institutionnalise et renforce la mise en place de dispositifs. Elle vise notamment à sensibiliser les élèves aux problématiques nutritionnelles articulant dimension gustative, transition écologique et développement d'une vision critique du système alimentaire actuel (Vidgen et Gallegos, 2014).

Pour appréhender les enjeux de l'éducation à l'alimentation et au goût, le numéro 155 de *Édurevue* se déploie en trois temps : le cadre normatif des politiques nutritionnelles et ses limites structurelles ; la construction bioculturelle du goût entre déterminants biologiques et socialisation alimentaire ; les conditions d'une éducation aux choix alimentaires articulant littératie critique, agroécologie et justice alimentaire.

En envisageant l'alimentation comme un objet de savoir transdisciplinaire au-delà de la dimension sanitaire, ce numéro pose la question : comment l'éducation à l'alimentation et au goût, dispensée dans le cadre scolaire, peut-elle contribuer à former des citoyennes et des citoyens capables de comprendre et d'agir sur les dimensions systémiques de l'alimentation, au-delà de la seule adoption de « bonnes pratiques » nutritionnelles ?

¹ Dans la continuité du Dossier de veille de l'IFÉ, *Édurevue* propose une synthèse problématisée de travaux de recherche portant sur une thématique éducative. Il mobilise un choix de références issues de différentes disciplines dans une visée de médiation scientifique.

INTRODUCTION	2
ÉDUCER AUX NORMES ET COMPORTEMENTS ALIMENTAIRES	3
L'héritage hygiéniste dans les politiques nutritionnelles	4
Les limites conceptuelles et structurelles de l'approche normative	6
La restauration scolaire : un service sous tension	7
Messages anxiogènes, culture du risque et manipulation	8
Les normes du « bien manger » : une réception inégale selon les milieux sociaux	10
ÉDUCER AU GOUT : COMPRENDRE UN PHÉNOMÈNE BIOCULTUREL	11
Perception gustative et registre sensoriel	12
Des papilles au cerveau : la chimie du goût	12
De la perception à l'incorporation	14
La construction du goût : une transmission culturelle et sociale	14
Des pratiques de transmission socialement différenciées	15
Commensalité et identité sociale	16
Quand sain rime avec malsain	17
L'effet anxiogène des normes alimentaires	17
Un rapport au corps et à l'alimentation socialement différencié	18
ÉDUCER AUX CHOIX RESPONSABLES	19
L'alimentation, un enjeu environnemental et citoyen	20
Repenser les liens entre alimentation, vivant et milieux	20
Du champ à l'assiette... et de l'assiette au champ	21
Des dispositifs éducatifs en évolution : de la médiation par l'environnement à la démocratie alimentaire	22
Faire participer les élèves à la démocratie alimentaire	23
La littératie alimentaire pour développer l'esprit critique	25
CONCLUSION	27
BIBLIOGRAPHIE	28
ANNEXES	32

INTRODUCTION

Au croisement des enjeux environnementaux et de santé publique, les problématiques alimentaires occupent une place croissante dans les débats scientifiques et politiques. Des travaux récents documentent les liens étroits entre système alimentaire, santé des individus, réchauffement climatique, perte de biodiversité et inégalités d'accès à la nourriture (Cartron et Fichet, 2023 ; Hourcade et McClintock, 2023 ; Joseph et Marmier, 2025)². L'analyse du système alimentaire français (Romeyer, 2015 ; Batz de Faucon et Voynet, 2016 ; Verdeau *et al.*, 2024 ; Serré et Rosenzweig, 2020 ; Cartron et Fichet, 2023) montre que les politiques nutritionnelles se heurtent à plusieurs tensions structurelles : elles privilégient principalement l'utilisation de messages normatifs axés sur les risques, tendent à individualiser la responsabilité des choix alimentaires et sont exposées aux conflits d'intérêts de l'industrie agroalimentaire.

² Toutes les références bibliographiques sont rassemblées dans la bibliographie de cet *Édurevue* et en ligne dans la [Bibliographie Veille et Analyses](#).

Afin de sensibiliser les élèves aux problématiques alimentaires au sein du système scolaire, l'éducation à l'alimentation et au goût (désormais EAG) a été officiellement inscrite dans le Code de l'éducation en 2014, puis dans le Code rural en 2018. Ce cadre législatif est consolidé par la Loi d'expérimentation pour l'instauration d'un enseignement d'éducation à l'alimentation obligatoire à l'école de 2026, visant à institutionnaliser cette « éducation à ». Des études sur la portée des campagnes d'information et de sensibilisation font apparaître que les effets produits sont limités, en particulier chez les élèves les plus défavorisé-es économiquement (Cartron et Fichet, 2023). Ce constat est corroboré par le Conseil économique, social et environnemental (CESE), qui pointe les insuffisances des démarches actuelles d'EAG en France au regard de l'évolution des préoccupations agroécologiques (Joseph et Marmier, 2025). Malgré l'ambition nationale de soutenir une politique nutritionnelle cohérente, la juxtaposition d'initiatives dispersées compromet l'objectif d'une transition vers une alimentation plus durable (Verdeau *et al.*, 2024). D'autres éléments nécessaires pour appréhender la complexité de l'EAG, par exemple l'expérience sensorielle et les repas partagés, sont relégués à l'arrière-plan derrière les enjeux sanitaires (Bertin, 2020). Une EAG globale demanderait de mieux intégrer les aspects socioculturels aux dimensions de santé publique et agroécologique (INRAE, 2026). La loi de 2026 renforce la dimension culturelle et rappelle l'importance de transmettre le patrimoine culinaire et de valoriser les savoir-faire liés à l'alimentation, considérés comme des vecteurs de cohésion sociale et de plaisir. Désormais des séances annuelles obligatoires de sensibilisation à chaque cycle de la scolarité devraient être mises en place.

Ce que prévoit la proposition de loi sur l'EAG (2026)

La loi instaure au moins une séance annuelle d'EAG de la maternelle au lycée. Elle propose quatre orientations : la généralisation des « classes du goût » privilégiant l'expérimentation sensorielle ; l'articulation entre contenus enseignés et repas servis à la cantine ; les partenariats avec les acteur·rices agricoles locaux ; la formation des équipes à une approche non prescriptive. L'objectif : faire de l'EAG un objet d'enseignement et d'apprentissage transversal articulant santé, environnement et citoyenneté.



En inscrivant de nouvelles obligations au sein du Code de l'éducation, la législation incite les enseignant·es et les décideur·euses à repenser l'articulation entre savoirs académiques, expériences sensorielles et réalités territoriales. Pour prendre en charge cette politique publique sous toutes ces facettes, l'EAG peut être pensée à deux échelles : celle des thématiques éducatives transversales au sein des disciplines scolaires, et celle, plus globale, de la question de la transition écologique (Martel et Wagnon, 2026).

À partir d'écrits scientifiques et institutionnels récents³, et dans la continuité de l'*Édubref* n° 27, paru en mai 2025, ce numéro 155 d'*Édurevue* pose la question suivante : dans quelle mesure l'EAG en contexte scolaire peut-elle contribuer à former des citoyen·nes capables de comprendre et d'agir sur le système alimentaire, au-delà de la seule adoption de « bonnes pratiques » nutritionnelles ?

Ce numéro s'organise en trois parties. La première présente le cadre normatif des politiques de santé publique en matière d'alimentation. La deuxième analyse la dimension bioculturelle du goût, de la perception sensorielle à la construction sociale des préférences. La troisième examine les conditions d'une éducation aux choix alimentaires articulant responsabilité individuelle, défis collectifs et transition écologique. Une attention particulière est portée en filigrane à la question des inégalités engendrées par une vision normée de ce qui est considéré comme une « bonne alimentation ».

³ Voir l'encadré méthodologique.

ÉDUQUER AUX NORMES ET COMPORTEMENTS ALIMENTAIRES

L'éducation alimentaire en milieu scolaire s'inscrit dans un cadre normatif où les prescriptions de santé publique façonnent largement les comportements attendus, non sans susciter des tensions. Cette partie porte sur le processus de construction des normes qui régissent les prescriptions en matière d'alimentation : elle identifie les tensions entre les objectifs sanitaires visés et la prescription de « bonnes pratiques » alimentaires (Gaussel, 2025a). Analysées sous l'angle des sciences politiques et de la sociologie de l'action publique, les normes désignent les règles de conduite au sein d'une société ou d'un groupe. Elles se distinguent des lois, lesquelles correspondent à des prescriptions formalisées, dont l'application relève d'institutions spécifiques et dont le non-respect expose à des sanctions de nature juridique. Enfin, l'adhésion aux normes d'un groupe constitue un vecteur d'intégration sociale (Romeyer, 2015). Dans le contexte éducatif, les normes alimentaires sont rapportées à un modèle nutritionnel essentiellement construit à partir de préoccupations sanitaires.



Méthodologie

L'*Édurevue* propose une synthèse problématisée qui relève de la médiation scientifique. Il s'agit d'une revue narrative de littérature telle que définie par Cooper (1988) et Saracci *et al.* (2019), visant la complétude et non l'exhaustivité. Construite à partir d'une démarche exploratoire, elle vise à approfondir la compréhension d'un champ complexe en articulant interprétation et critique (Greenhalgh *et al.*, 2018). Ce numéro 155 s'attache à mettre en perspective les problématiques des recherches menées en sciences humaines et sociales sur la thématique globale de l'alimentation, en lien avec l'éducation à l'alimentation et au goût en milieu scolaire dans le monde occidental.

Conçu dans une démarche itérative de veille, de lecture, d'analyse et de rebond bibliographique, ce numéro 155 d'*Édurevue* s'appuie principalement sur des publications scientifiques, de médiation scientifique et institutionnelles. Ces publications ont été identifiées à partir de bases de données comme Open Edition, Archives ouvertes HAL, Persée, Cairn et Google Scholar. L'accès aux ressources numériques a été privilégié afin de permettre une consultation rapide et une large couverture des études scientifiques disponibles.

Cadrage du périmètre et contenu

Au regard de la complexité que représentent les problématiques alimentaires, la recherche documentaire a été élargie à d'autres dimensions, telles que les inégalités alimentaires, la construction sociale du goût, la transition alimentaire, la santé globale et l'agroécologie.

L'analyse des documents représentatifs des recherches sur les questions relatives à l'EAG, et de leur bibliographie, permet d'aborder cette thématique sous trois angles : celui de la santé publique et de l'éducation aux normes alimentaires, celui de la dimension sensorielle et gustative de la nourriture (jusqu'à sa composante biologique : chimie de la perception, génétique des récepteurs, rôle du microbiote) et celui de l'éthique appliquée aux choix responsables.

Divers points de vue disciplinaires – sociologiques, anthropologiques, biologiques, neurologiques, psychologiques, issus des sciences de l'information et de la communication ainsi que des sciences de l'éducation – permettent de mieux saisir le large périmètre des enjeux à l'œuvre, et à prendre en compte pour une EAG en contexte scolaire.

Note sur les encadrés

Des encadrés « repères » (hibou engrenage) proposent des informations complémentaires au fil de l'eau, tandis que des encadrés « questions » (hibou point d'interrogation) apportent des informations factuelles. Enfin, des encadrés « Concepts clés » proposent, en fin de chaque partie principale, une synthèse de concepts « à retenir » pour l'éducation à l'alimentation et au goût.

Les encadrés exploratoires situés en annexe, à la fin de l'Édurevue, proposent des points d'ancrage curriculaires potentiels pour articuler l'EAG avec les contenus disciplinaires. Ces pistes ne s'appuient pas sur des travaux didactiques analysant systématiquement les programmes sous l'angle de l'EAG. Elles ont été élaborées à partir d'un croisement entre les thématiques identifiées dans la littérature scientifique synthétisée dans ce numéro et les liens potentiels avec la question alimentaire.

Ces propositions n'ont pas valeur de prescription. Elles visent à suggérer des entrées possibles pour les équipes enseignantes souhaitant intégrer des éléments de la thématique alimentaires dans leurs enseignements.

Règles de rédaction

La démarche méthodologique a intégré des outils de recherche documentaire et d'assistance à la rédaction, y compris des technologies d'intelligence artificielle utilisées à des fins exploratoires (exploration bibliographique, reformulation, vérification) et non comme productrices de contenus.

La rédaction respecte les règles d'écriture non discriminante (INRS, [2021](#) ; HCE, [2022](#)) et celle de l'orthographe rectifiée, notamment pour le mot « goût » (ministère de la Culture, [2006](#)).

L'héritage hygiéniste dans les politiques nutritionnelles

Le courant hygiéniste, développé au début du 19^e siècle, articule une approche normative et préventive de la santé autour de deux axes : l'assainissement de l'environnement et la modification des comportements individuels. Cette perspective s'inscrit dans une

filiation ancienne. La philosophie hippocratique (5^e siècle avant J.-C.) concevait déjà l'alimentation comme un moyen d'harmoniser le corps et l'esprit, postulant que l'état de santé des individus est corrélé à la qualité de leur alimentation et de leurs habitudes de vie (Fardet et Rock, 2014 ; Jouanna, 2021). Cette approche fonde l'approche hygiéniste des sciences de la nutrition préventive, selon laquelle l'état de santé individuel reflète les habitudes alimentaires et leur interaction avec l'activité physique.

Nutrition et alimentation sont aujourd'hui considérées comme centrales dans les pré-occupations de santé publique, conformément à la conception étendue du bien-être définie par l'Organisation mondiale de la Santé⁴ (OMS). Cette préoccupation s'inscrit dans un contexte caractérisé par des crises sanitaires répétées et une médiatisation accrue des risques liés à la santé. En France aussi, les politiques d'éducation s'inscrivent dans la tradition hygiéniste qui place l'alimentation au cœur de la santé publique. Le Programme national nutrition santé (PNNS), créé en 2001 et intégré au Code de la santé publique en 2010, en constitue la traduction opérationnelle.

⁴ L'Organisation mondiale de la santé définit cette dernière comme un état de bien-être global, qui ne se résume pas à l'absence de maladie ou d'infirmité, et qui englobe des dimensions physiques, mentales et sociales.



Qu'est-ce que l'approche médiconutritionnelle ?

La nutritionnalisation s'inscrit dans une approche médiconutritionnelle qui considère l'acte alimentaire principalement sous l'angle de la prévention des pathologies telles que le diabète, l'obésité ou les maladies cardiovasculaires. L'aliment y est évalué sous l'angle de sa composition biochimique, ce qui tend à isoler les nutriments de leur contexte de consommation global.

Le discours médiconutritionnel repose sur des normes quantitatives et des recommandations de santé publique ; dans ce cadre, l'acte de manger est perçu comme un comportement individuel que les professionnel·les de santé et les décideur·euses cherchent à modifier par l'information nutritionnelle (Poulain, 2017).

À travers la diffusion de repères chiffrés et la classification des comportements – entre conduites à risque et pratiques recommandées – ce programme s'appuie sur le concept de « nutritionnalisation ». Il désigne le processus par lequel l'aliment est progressivement réduit à ses composants nutritionnels – calories, glucides, lipides, vitamines – au détriment de ses dimensions sociales, culturelles et hédoniques (Poulain, 2017). Ce glissement conduit à évaluer l'acte alimentaire au seul prisme de la santé physiologique, et à occulter ce qui relève du plaisir, du partage et de l'appartenance culturelle. Les campagnes de prévention, telles que « bien manger » et « bien bouger », visent ainsi à orienter les habitudes de la population vers des standards de santé établis (Constantin, 2021).

La surabondance d'informations pourrait être contre-productive en exposant l'acheteur à une cacophonie de messages dont l'interprétation peut se révéler difficile. La multiplication des codes, des sigles, des références et des normes en limite le décryptage. Est-il efficace ou souhaitable d'apposer sur chaque produit sa valeur calorique, de transformer une liste de courses en ordonnance, si l'on nous autorise cette image directe et facile ? (Grégoire, 2022, p. 398)

Cette orientation est légitimée par des rapports d'expertise et des indicateurs de santé publique qui fondent les objectifs institutionnels (Herberg et Basdevant, 2013). Dans le souci de renforcer son action, le PNNS est appelé à s'articuler avec la future Stratégie nationale pour l'alimentation, la nutrition et le climat (SNANC) à l'horizon 2030 (Verdeau *et al.*, 2024).



La Stratégie Nationale pour l'Alimentation, la Nutrition et le Climat (SNANC, 2026)

Issue de la loi Climat et Résilience de 2021 et des propositions de la Convention citoyenne pour le climat, la SNANC constitue pour la première fois un cadre interministériel articulant les politiques d'alimentation, de nutrition et de climat. Il a pour objectif de permettre à l'ensemble de la population française d'accéder à une alimentation plus saine, plus durable et plus locale d'ici 2030 (ministère de l'Agriculture, 2025). La SNANC sera déclinée de manière opérationnelle par le PNNS 5 et le PNA 4 sur la période 2025-2030, en mobilisant l'ensemble des acteur-trices de la chaîne alimentaire (production, transformation, distribution, restauration) et en s'appuyant sur les Projets Alimentaires Territoriaux (PAT) comme relais locaux de mise en œuvre (PAT, 2025).

5 La loi Egalim poursuit plusieurs objectifs : favoriser une alimentation saine, sûre et durable pour tous ; renforcer la qualité sanitaire, environnementale et nutritionnelle des produits alimentaires ; renforcer les engagements sur le bien-être animal ; rémunérer justement les producteur-trices ; réduire l'utilisation du plastique dans le domaine alimentaire.

À l'école, la restauration collective, considérée par le PNNS comme un cadre propice aux expériences gustatives, constitue un espace privilégié d'éducation à l'alimentation durable, thématique prépondérante depuis la promulgation de la loi EGAlim⁵ (2018). Si cette loi introduit des exigences en matière de qualité et de durabilité dans la restauration scolaire, avec notamment l'obligation d'utiliser 50 % de produits durables, sa vocation première est de soutenir les filières agricoles biologiques. Sa mise en œuvre reste en outre inégale selon les territoires, reflétant les disparités de moyens et de volonté politique des collectivités territoriales (Verdeau, Darcel et Maurice, 2024).

Les limites conceptuelles et structurelles de l'approche normative

Les obstacles à l'efficacité de l'EAG sont à la fois conceptuels et structurels. Si l'approche interministérielle conduit à l'affichage d'une coordination politique, elle génère des normes éducatives potentiellement contradictoires et difficilement identifiables (Verdeau *et al.*, 2024). Cette tension s'explique par la divergence des objectifs institutionnels. D'un côté, le ministère de la Santé se concentre sur la conformité aux recommandations scientifiques du PNNS (Programme National Nutrition Santé), assurant une approche normative axée sur la santé individuelle (Romeyer, 2015). De l'autre, le ministère de l'Agriculture promeut le modèle agricole national, l'éducation au goût et le lien avec l'origine des aliments. Or, ces objectifs multiples sont parfois faiblement articulés aux impératifs critiques de santé publique ou de transition environnementale (Verdeau *et al.*, 2024).

Un autre obstacle réside dans l'autonomie laissée aux collectivités territoriales. Communes et régions définissent librement leurs plans nutritionnels, menus, approvisionnements et partenariats locaux (Constantin, 2021). Cette juxtaposition d'initiatives locales tend à compromettre la cohérence et la continuité des messages éducatifs : cette approche cumulative, où chaque partie prenante aborde l'alimentation selon sa propre perspective, aboutit à une fragmentation peu propice au développement d'une culture alimentaire partagée.

L'éducation à l'alimentation repose ainsi principalement sur des initiatives locales, émanant de personnels scolaires dont la « légitimité par conviction » vient de leur intérêt personnel, d'associations ou d'entreprises (Barthes et Alpe, 2018). Cette autonomie locale résulte en une forte hétérogénéité sur le territoire. (Verdeau, *et al.*, 2024, § 18)

Dans ce contexte, l'institution scolaire peine à mettre en œuvre une politique nutritionnelle homogène, même si certaines données constatent une amélioration des connais-

sances nutritionnelles chez la population (Santé publique France, 2017). Les documents officiels relatifs à la nutrition et à l'équilibre alimentaire demeurent par ailleurs peu visibles dans les écoles et les cantines (Berthoud, 2020). Cet écart entre les ambitions affichées par le PNNS en matière d'éducation alimentaire et l'invisibilité des référentiels nutritionnels sur le terrain interroge l'efficacité des actions institutionnelles menées en EAG.

La restauration scolaire : un service sous tension

À l'échelle de l'école ou de l'établissement, le cas emblématique de la cantine illustre les limites de l'action de l'État. Si la restauration scolaire est considérée depuis les années 1990 comme le vecteur privilégié de l'éducation alimentaire, elle fait toujours l'objet de nombreuses critiques. Les temps de restauration sont souvent perçus de manière négative et génèrent des mécontentements chez l'ensemble de la communauté éducative : aliments froids et de mauvaise qualité, nuisances sonores, manque de temps, relations parfois tendues avec le personnel de restauration. Cette dernière souffre d'une réputation négative, celle d'un espace où les conditions alimentaires sont dégradées (Berthoud, 2020). Cette représentation met à mal la volonté du PNNS à la positionner comme espace convivial d'expérimentation gustative.

Au-delà des représentations hostiles véhiculées par l'imaginaire collectif, des sociologues invitent à porter un regard plus nuancé sur le personnel de restauration scolaire. Comoretto (2015) s'intéresse aux agentes – majoritairement des femmes – dont le rôle éducatif auprès des enfants demeure insuffisamment reconnu par l'institution. L'enquête ethnographique de Sevin (2021) dans les restaurants scolaires lillois confirme ce constat : les personnels sont progressivement éloignés de leurs compétences culinaires au profit de tâches d'exécution (réchauffage et distribution de plats livrés). Zoïa et Visier (2025) confirment que « l'externalisation des cuisines et la dévalorisation des personnels de proximité révèlent une division sociale du travail et un déni des dimensions affectives et éducatives du repas » (p. 1). Ce manque de reconnaissance témoigne des contradictions d'un service public dans lequel des personnels précaires sont chargés de faire de la cantine un espace d'expérimentation gustative, sans bénéficier de moyens ni de la formation nécessaires.



L'alimentation en France : les chiffres-clés

- Restauration scolaire : 25 % des élèves sont inscrit-es à la cantine en REP+ ; le cout moyen d'un repas est de 3,30 € pour le secteur public et de 5,40 € pour le secteur privé ; la tarification sociale n'est appliquée que dans seulement 40 % des établissements (CNESCO, 2017).
- Impact environnemental : le secteur agroalimentaire représente environ 30 % des émissions de gaz à effet de serre en France, jusqu'à 36 % en incluant l'ensemble de la chaîne alimentaire (ADEME, [2019](#)).
- Insécurité alimentaire : en 2023, plus de 8 millions de personnes ont eu recours à l'aide alimentaire (Restos du Cœur, banques alimentaires).

D'autres difficultés de mise en œuvre de l'EAG sont attribuables à une coordination insuffisante entre les divers personnels éducatifs et de restauration. De fait, les rôles et le niveau d'implication de ces dernier-es ne sont pas suffisamment précisés dans les textes institutionnels. L'inégalité d'accès à la cantine scolaire, liée au milieu social des élèves, constitue un facteur de démobilité supplémentaire. Cette inégalité est accentuée par la diversité des politiques de subvention mises en place par les collectivités territoriales, qui déterminent la tarification et les critères d'attribution des aides (Reverdy, 2020). Il en résulte un décalage entre prescription normative centrale

et réappropriations locales, perceptible dans la façon dont les dispositifs officiels sont systématiquement bricolés, adaptés ou contournés par les équipes éducatives (Berthoud, 2020). Ce processus de « traduction » – soit la manière dont les acteur·rices de terrain réinterprètent, adaptent ou contournent les prescriptions institutionnelles pour les ajuster à leurs contextes locaux (Lascoumes *et al.*, 2018) – n’est pas propre à l’éducation alimentaire : il caractérise la réception de toute injonction institutionnelle par les acteur·rices de terrain.



Quels sont les chiffres de la précarité alimentaire en France ?

- 14 % de la population fait face à de « fortes contraintes » alimentaires : manque de moyens financiers, nécessité de se restreindre, réduction des portions, etc. Les jeunes et les femmes sont particulièrement concerné·es par la grande précarité.
- 22 % des familles avec enfants déclarent ne pas toujours avoir assez à manger, soit près du double de la proportion observée dans l’ensemble de la population (12 %).
- les banques alimentaires ont enregistré une fréquentation en hausse de 9 % en 2022. La proportion d’étudiant·es parmi les bénéficiaires augmente de façon notable.
- 7 % de la population, en particulier parmi les jeunes les plus précaires, se voit contrainte chaque semaine de réduire son nombre de repas faute de ressources financières suffisantes. (Riffaut *et al.*, 2026)

D’autres analyses critiques des politiques nutritionnelles révèlent plusieurs écueils de l’EAG. Les cadres normatifs adoptés par les institutions pour concevoir des actions éducatives sont souvent réducteurs et déconnectés de la complexité des systèmes réels et des aspirations des individus (Ueda, 2022 ; Chalando *et al.*, 2024).

Cette déconnexion mène à une EAG qui, malgré des objectifs affichés de durabilité ou de bien-être, échoue à produire les transformations attendues. En outre, la surmédiation des enjeux nutritionnels aboutit à la promotion de normes pouvant produire de manière paradoxale des comportements dangereux pour la santé. La partie suivante insiste sur les effets négatifs de cette approche normative à *tout prix*.

Messages anxigènes, culture du risque et manipulation

La nature prescriptive et moralisatrice des campagnes informationnelles est régulièrement questionnée dans la littérature scientifique (Fluckiger, 2018 ; Bertin, 2020 ; Borel et Gault, 2022). L’analyse des stratégies de communication des premiers programmes officiels (PNNS, 2001-2014) met ainsi en évidence le caractère anxigène des messages diffusés (Romeyer, 2015). Cette communication repose sur quatre procédés problématiques :

- un champ lexical agressif : l’usage de termes comme « lutte », « combat » ou « ennemi » transforme un enjeu de santé en champ de bataille.
- la rhétorique du risque : la focalisation sur les dangers (cancers, maladies cardiovasculaires) instaure une culture de la peur plutôt qu’une culture du plaisir ou du soin.
- la stigmatisation de l’obésité : l’association systématique entre minceur et santé renforce l’idée qu’un corps sain est nécessairement un corps mince, culpabilisant de fait les personnes en surpoids.
- l’injonction chiffrée : les slogans quantifiés (« 5 fruits et légumes », « 30 minutes d’activité quotidienne ») agissent comme des normes rigides. Faute de pouvoir les atteindre,

certain-es ressentent un profond sentiment d'échec (Batz de *et al.*, 2016). Ces dispositifs soulèvent des questions sur les limites de la régulation des comportements par l'État. L'analyse des concepts de biopouvoir (Roudinesco, 2021) et de *nudging* (Bernatchez *et al.*, 2023 ; Fluckiger, 2018) invite à interroger la tension entre les interventions de santé publique et l'autonomie individuelle. Fluckiger estime que l'utilisation de la technique du *nudging* serait un moyen « possiblement très intrusif, susceptible de court-circuiter notre libre arbitre » (p. 199). Romeyer (2015) considère elle aussi que le PNNS participe d'une « étatisation du biologique »⁶, les choix alimentaires individuels devenant l'objet d'une régulation collective⁷.

D'autres controverses se manifestent au travers des actions pédagogiques déployées dans l'espace éducatif, en particulier l'utilisation de kits pédagogiques. Ces derniers, fournis aux écoles par des entreprises du secteur agroalimentaire, sont présentés comme des outils éducatifs visant à sensibiliser les élèves à une alimentation équilibrée. Ces initiatives constituent pour Berthoud et De Iulio (2015) une forme de médiation marchande au service d'intérêts commerciaux : sous couvert de visée éducative, ces kits tentent de juxtaposer leurs contenus aux savoirs légitimes portés par les personnels de l'éducation. Seurat et Marti (2018) prolongent cette analyse en étudiant les « prétentions communicationnelles » – terme emprunté à Jeanneret⁸ (2014) – de ces kits. Les entreprises agroalimentaires y mobilisent des stratégies de légitimation en s'appropriant les codes de la médiation scientifique. Ces ressources pédagogiques posent la question de la place des intérêts privés dans l'espace éducatif public.

⁶ Pour appréhender le concept foucauldien de l'« étatisation du biologique », voir Cot (2020).

⁷ Un rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS, 2016) pointe le caractère trop hygiéniste et moralisateur du PNNS, qui peut générer des effets contreproductifs : dévalorisation des pratiques alimentaires familiales, notamment au sein des milieux socioéconomiques défavorisés, et instauration d'un sentiment de culpabilité chez les familles rencontrant des difficultés à adhérer aux pratiques recommandées.

⁸ « Yves Jeanneret définit la "prétention communicationnelle" comme un "mode d'intervention sur les processus de communication qui de manière délibérée ou insensible hiérarchise les éléments, détermine des conditions cruciales et légitime une certaine compétence à y intervenir" (Jeanneret, 2014, p. 14). » (Seurat et Marti, 2018)



L'évolution des recommandations alimentaires

ANNÉES 1970-1980 : L'ÈRE DE LA VARIÉTÉ

Message clé : Injonction à la diversification

- Chaque groupe alimentaire possède une importance visuelle équivalente.
- Objectif : puiser dans tous les pétales pour « composer » l'équilibre.

Approche qualitative

- Modèle centré sur la connaissance des familles d'aliments.
- Absence de hiérarchie entre les groupes.

MARGUERITE FRANÇAISE

ANNÉES 1990-2000 : L'ÈRE DE LA HIÉRARCHIE

Message clé : Injonction à la restriction et à la proportion

- verticale et normative : du « conseillé » au « déconseillé ».
- La taille des étages dicte les quantités relatives.

Approche quantitative et prescriptive

- Focalisation sur les nutriments (glucides lents, lipides...).
- Risque de lecture alarmiste ou culpabilisante pour les élèves.

PYRAMIDE ALIMENTAIRE

ACTUELLEMENT : VERS UNE APPROCHE INTÉGRÉE

Message clé : L'alimentation comme fait social et écologique

- L'équilibre nutritionnel n'est plus la seule finalité.
- le modèle intègre les enjeux climatiques et les pratiques

Approche systémique et critique

- Développement d'une littérature alimentaire au-delà du cadre nutritionnel pour interroger les systèmes de production.

ASSIETTE PARTAGÉE⁹

Au-delà des résistances institutionnelles et professionnelles, la mise en œuvre des recommandations du PNNS se heurte à l'inégale réception des recommandations : les démarches éducatives centrées sur la transmission de normes nutritionnelles produisent des effets limités et peuvent contribuer à stigmatiser les pratiques alimentaires des populations défavorisées (Berthoud, 2020 ; Pech, 2022).

Ce constat invite à examiner plus précisément comment les modalités scolaires de l'éducation alimentaire peuvent, malgré leurs intentions, contribuer au renforcement des inégalités sociales – cette question fait l'objet de la partie suivante de cet *Édurevue*.

⁹ Contrairement à la pyramide alimentaire, qui hiérarchise les aliments sur une base hebdomadaire ou quotidienne, l'assiette divisée propose une règle de répartition immédiate à chaque repas. Cette approche, popularisée par le modèle MyPlate (USDA, 2011) ou l'Assiette santé (Harvard T.H. Chan School of Public Health, 2011), repose généralement sur une segmentation en trois ou quatre zones. Aux États-Unis, une nouvelle [pyramide alimentaire](#) instituée par l'administration Trump en 2026 propose une réorientation très controversée des recommandations nutritionnelles (Schauer, E., 2026 ; Revenga Frauca et Soriano del Castillo, 2026).

Les normes du « bien manger » : une réception inégale selon les milieux sociaux

Les normes alimentaires préconisées dans les documents institutionnels, qu'elles soient nutritionnelles, environnementales ou esthétiques, ne s'imposent pas uniformément à l'ensemble de la population scolaire. Leur réception, leur compréhension et leur appropriation varient selon le milieu social et culturel des élèves. Grignon (2015) incite à prendre en considération les rapports de pouvoir qui sous-tendent la production et la diffusion des standards alimentaires : les normes du « bien manger » ne sont pas socialement neutres, elles sont produites par des groupes sociaux qui disposent du capital culturel et scientifique nécessaire pour les formuler. Les familles des milieux intermédiaires n'adoptent ni la distance critique que s'autorisent parfois les classes favorisées ni le rejet observé chez les populations les plus précaires confrontées à des difficultés matérielles majeures (Pape et Plessz, 2017).

L'enquête que Lebretonchel et Fardet (2022) ont menée auprès d'enfants de neuf à onze ans dans quatre écoles élémentaires normandes illustre ces variations. Les représentations des liens entre alimentation et santé diffèrent selon l'origine sociale des élèves : les parents de milieux défavorisés leur transmettent principalement des messages relatifs au respect de la nourriture, au gaspillage et aux bonnes manières de se comporter à table, avec une préoccupation centrée sur les risques de caries liés à la consommation de sucreries. Les parents exerçant des professions intermédiaires se focalisent davantage sur la crainte de l'obésité et le contrôle des apports en graisse, en sucre et en sel. Les familles de catégories socioprofessionnelles favorisées distinguent alimentation industrielle, associée aux produits chimiques et perçue comme néfaste, et alimentation faite maison ou biologique, considérée comme saine (Lebretonchel et Fardet, 2022).

10 Pour en savoir plus sur ce concept sociologique, voir Larminat de (2017).

Les entrepreneur-neuses de morale de l'EAG

Le concept d'« entrepreneurs de morale », issue de la sociologie de la déviance¹⁰, désigne les acteur-trices sociaux qui créent, diffusent et font appliquer de nouvelles normes morales, en définissant ce qui est « bien » ou « mal », « normal » ou « déviant ».

Dans les études sur l'alimentation, ce concept est utilisé pour désigner celles et ceux qui relaient et légitiment ces normes alimentaires auprès de l'ensemble de la population. Il peut s'agir :

- de professionnel·les de santé (médecins, nutritionnistes, diététicien·nes),
- d'institutions de santé publique et de leurs campagnes (type « Manger Bouger »),
- de médias spécialisés (émissions culinaires, magazines santé) et
- d'expert-es médiatisé-es qui prescrivent les « bonnes pratiques » alimentaires.

Ce concept rappelle que des normes présentées comme universelles et scientifiquement fondées (manger équilibré, limiter le gras et le sucre, etc.) sont socialement situées.

L'inégale réception des recommandations est liée aux conditions matérielles de vie, en particulier chez les personnes ayant peu accès aux produits de consommation. Caillavet *et al.* (2021) identifient plusieurs facteurs d'insécurité alimentaire en France : niveau de revenus, offre alimentaire locale, niveau d'instruction et modalités d'accès aux dispositifs d'aide. Pour les ménages disposant de ressources financières limi-



tées, l'alimentation constitue souvent une variable d'ajustement lorsque les dépenses contraintes (logement, énergie) augmentent. Certains territoires, quartiers populaires ou zones rurales, se caractérisent parfois par un accès restreint à des commerces proposant des produits frais et diversifiés. À l'inverse, l'offre de restauration rapide ou de produits ultratransformés y apparaît souvent plus dense¹¹ (Hochedez et Le Gall, 2016). Les travaux de Celata, La Chimia et Lucciarini (2024) sur les politiques alimentaires scolaires en Italie révèlent également des disparités territoriales dans la qualité et l'accessibilité des repas servis. Les « assiettes divisées »¹² (*divided plates*) reflètent des inégalités entre communes, qui se traduisent concrètement par des écarts dans la qualité nutritionnelle de l'alimentation, le recours aux circuits courts et les possibilités d'éducation au goût offertes aux élèves.

La réception socialement différenciée des normes nutritionnelles interroge les dynamiques par lesquelles les préférences alimentaires se construisent. La partie suivante examine donc comment les dimensions biologiques, sensorielles et culturelles des goûts se forment et se transmettent au sein des familles.

11 Les géographes qualifient ces territoires de « déserts » et/ou de « bourbiers alimentaires ». Dans ces zones géographiques, l'accès des habitant·es à une offre de produits frais et diversifiés est restreint par l'éloignement des commerces ou l'absence de transports (Hochedez et Le Gall, 2016). Les « bourbiers alimentaires » (*food swamps*) caractérisent des zones où l'offre est abondante mais dominée par des produits ultra-transformés et l'offre de restauration rapide. Ces aliments à faible qualité nutritionnelle contribuent ainsi au maintien des inégalités socio-écologiques (Hoinle et Klosterkamp, 2023).

12 Les « assiettes divisées » (*divided plates*) désignent à la fois un objet matériel – une assiette compartimentée – et une méthode visuelle d'éducation nutritionnelle visant à simplifier la compréhension des proportions alimentaires.

CONCEPTS CLÉS – Analyser les politiques nutritionnelles

Biopouvoir (*Foucault, 1976*) : processus par lequel les caractéristiques biologiques des populations deviennent l'objet de régulations politiques. Dans le domaine alimentaire, il désigne la façon dont les politiques nutritionnelles normalisent les comportements en définissant des corps et des pratiques « conformes ».

Nudge (*Thaler et Sunstein, 2018*) : technique d'incitation douce orientant les choix sans contrainte explicite – placement des produits, taille des portions, affichage du Nutri-Score. Son efficacité est reconnue pour certains publics, mais il ne remet pas en question les inégalités structurelles d'accès à l'alimentation.

Nutritionnalisation (*Poulain, 2017*) : réduction progressive des aliments à leurs seuls composants nutritionnels, au détriment des dimensions sociales, culturelles et hédoniques de l'alimentation. Ce réductionnisme tend à décontextualiser les pratiques alimentaires et à effacer leur inscription dans des modes de vie. Elle est au fondement de l'approche médiconutritionnelle de l'EAG.

ÉDUQUER AU GOUT : COMPRENDRE UN PHÉNOMÈNE BIOCULTUREL

Les préférences alimentaires de l'enfant se construisent à la croisée de la transmission familiale, de l'influence des pairs et de l'exposition aux messages médiatiques. Si les facteurs sociaux jouent un rôle déterminant dans le développement du goût, celui-ci repose également sur des bases biologiques, chimiques et physiques. Dans une perspective bioculturelle¹³, les dispositions biologiques constituent un substrat qui interagit en permanence avec les apprentissages sociaux et culturels (Dupuy et Poulain, 2015). Comprendre cette articulation permet d'expliquer les réactions gustatives de certain·es élèves et d'envisager une éducation alimentaire qui tienne compte de ces mécanismes. Cette deuxième partie explore en plusieurs temps les processus à l'œuvre dans la construction du goût : les bases biologiques de la perception gustative et la dimension sensorielle de l'alimentation d'abord, puis les dynamiques de transmission culturelle et sociale, et enfin les dérives possibles lorsque la quête du « bien manger » devient elle-même source de malêtre.

13 La perspective bioculturelle, concept central dans les recherches en sociologie et en anthropologie de l'alimentation, postule que le goût n'est ni un simple produit biologique, ni une pure construction sociale, mais l'interaction constante entre ces deux dimensions (Dupuy, 2013).

Perception gustative et registre sensoriel

14 Les molécules sapides présentes dans les aliments se dissolvent dans la salive et stimulent les cellules gustatives situées dans les bourgeons du goût via l'activation de détecteurs gustatifs présents à leur surface. Le signal résultant de l'activation des cellules gustatives est transmis aux neurones situés à leur base qui le propagent vers plusieurs relais du cerveau jusqu'au cortex cérébral où a lieu la perception consciente de la saveur.

Des recherches en sciences du vivant révèlent que le goût est intrinsèquement un « sens chimique » (Briand, 2018) : les molécules sapides¹⁴ activent des récepteurs spécifiques, dont la sensibilité varie selon le patrimoine génétique de chaque individu. Au-delà de la variabilité génétique, des travaux récents du Centre des sciences du goût et de l'alimentation (CSGA) ont mis en évidence le rôle du microbiote buccal – plusieurs centaines d'espèces microbiennes coexistant sur la langue et dans la salive – dans la perception gustative. Les corrélations observées entre l'abondance de certaines espèces bactériennes et la sensibilité aux saveurs de base suggèrent que le microbiote constitue l'un des fondements physiologiques des préférences gustatives individuelles (Licandro *et al.*, 2023).

Des papilles au cerveau : la chimie du goût

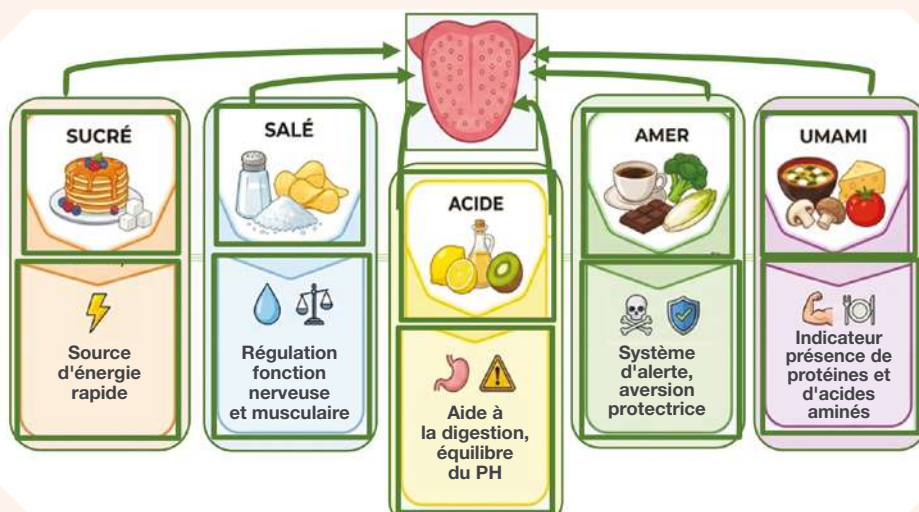
Kapsimali et Barlow (2013) ont étudié les mécanismes embryonnaires de formation des bourgeons du goût. Ils ont montré que le système gustatif se met en place très tôt : dès la vie intra-utérine, l'enfant perçoit les saveurs présentes dans le liquide amniotique. Ces bourgeons, au nombre de 2 000 à 4 000 chez l'adulte, sont logés dans les papilles qui tapissent la langue, le palais, la gorge et l'épiglotte, permettant ainsi de percevoir les saveurs (INRAE, 2024) : le sucré, le salé, l'acide, l'amer et l'*umami*¹⁵. Ces études issues des recherches en biologie du développement sont utiles pour l'EAG : le nombre de bourgeons varie d'un enfant à l'autre (certain-es sont des « super-gouteur-euses » très sensibles à l'amertume des légumes, d'autres non), ils se renouvèlent tous les 10 à 15 jours environ, expliquant pourquoi le goût évolue.

15 Mot japonais signifiant « délicieux ». Identifiée en 1908 par le chimiste Ikeda, cette dernière correspond à la perception du glutamate, un acide aminé naturellement présent dans de nombreux aliments, tels que les fromages, les tomates mures ou les champignons (Briand, 2018).



Les cinq saveurs

Les récepteurs gustatifs sont répartis uniformément sur toute la langue et non pas localisés par zones distinctes (comme dans l'ancienne « carte de la langue »). L'ensemble des papilles gustatives qui couvrent notre cavité buccale réagit aux saveurs, quel que soit leur emplacement. Mais les seuils de sensibilité diffèrent selon les zones où se trouvent ces récepteurs (Spence, 2022).



L'olfaction complète et amplifie cette perception gustative : lors de la mastication, les molécules aromatiques volatiles remontent par voie rétronasale vers l'épithélium olfactif¹⁶, où elles activent plusieurs centaines de récepteurs distincts. Cette contribution est si déterminante que, selon les études, 75% à 85% de ce que nous percevons comme « gout » provient en réalité de l'odorat, ce qui explique pourquoi les aliments semblent fades lors d'un rhume (INRAE, [2024](#)).

Si les récepteurs gustatifs et olfactifs constituent les voies les mieux documentées de la perception alimentaire, l'expérience du gout – au sens commun – résulte d'une intégration multisensorielle plus large. Au-delà des composantes chimiques et olfactives, la perception alimentaire mobilise d'autres registres sensoriels transmis par le nerf trijumeau via les stimulus chimesthésiques¹⁷.

Cette plurisensorialité de l'expérience alimentaire a des implications directes pour l'EAG car le gout engage l'ensemble des sens (INRAE, [2024](#)) :

- La vue constitue le premier canal de l'anticipation, informant sur l'état de l'aliment (couleur, forme, brillance).
- L'odorat mobilise l'olfaction directe (odeur perçue par le nez) et la rétroolfaction (arômes remontant vers les fosses nasales pendant la mastication).
- Le gout identifie les saveurs fondamentales (sucré, salé, acide, amer, *umami*).
- Le toucher permet d'appréhender les textures (fondant, granuleux), les températures et les sensations chimiques comme le piquant ou le pétillant.
- L'ouïe participe à la perception de la texture à travers les sons produits lors de la manipulation ou de la mastication (croquant, craquant).

La combinaison de ces perceptions forme la saveur, c'est à dire la sensation globale perçue lors de la mise en bouche d'un aliment. Une éducation sensorielle permet aux mangeur-euses de décomposer ces messages pour mieux comprendre leurs propres préférences et les propriétés des produits (Paturel, 2017).

Un dispositif pionnier d'éducation sensorielle en France, les Classes du Gout – conçu par Jacques Puisais au sein de l'Institut français du gout (IFG) et initié en 1974 – vise le développement des capacités sensorielles de l'élève et la verbalisation de ses perceptions. La démarche repose sur une approche centrée sur l'individu, où la dégustation devient un moyen de connaissance de soi et de compréhension des différences interindividuelles. Ces classes se déroulent majoritairement dans le cadre scolaire, principalement à l'école élémentaire. Elles s'inscrivent souvent dans les projets d'école ou les Projets alimentaires territoriaux (PAT)¹⁸. Les Classes du Gout ont ainsi promu une perspective plus globale qui relie santé, plaisir et citoyenneté alimentaire – aujourd'hui au cœur de nombreuses actions d'éducation sensorielle. L'efficacité de cette démarche a fait l'objet d'analyses (Reverdy, 2008 ; Monnery-Patris et Rigal, 2024) : les préférences gustatives ne sont pas figées et les expériences sensorielles vécues lors des repas peuvent influencer les goûts et les comportements alimentaires, avec des effets dont la durée varie selon les environnements. Les interventions ciblent notamment la réduction de la néophobie alimentaire – c'est-à-dire de la phase de rejet des aliments nouveaux qui apparaît entre 2 et 6 ans – en favorisant la familiarisation du jeune enfant aux produits par une exposition répétée et multisensorielle (Lafraire *et al.*, 2016). Ce programme transforme l'acte de manger en expérience d'exploration (Reverdy, 2008). Cependant, la pérennité du dispositif dépend fortement de son financement et de l'implication des enseignant-es. De plus, les effets mesurés concernent souvent des intentions ou des déclarations plutôt que des comportements effectifs, dont la persistance au-delà de quelques semaines reste peu documentée (Contento, 2016).

La compréhension des bases biologiques du gout et l'évaluation des programmes existants, tels que les Classes du Gout, permettent de dégager des données mobilisables pour l'élaboration d'interventions en éducation alimentaire :

- la neutralité des personnels éducatifs face aux préférences individuelles, dans la mesure où le rejet de certaines saveurs, comme l'amertume, peut résulter d'une sensibilité biologique exacerbée chez certain-es élèves ;

16 L'épithélium olfactif est une muqueuse d'environ 5 cm² située dans la partie supérieure de la cavité nasale, qui abrite près de 5 millions de neurones sensoriels. Chaque neurone olfactif est spécialisé et ne réagit qu'à un seul type de signal parmi les 400 modèles de « serrures » dont dispose le nez humain. L'activation simultanée de plusieurs de ces neurones permet au cerveau d'identifier des milliers d'odeurs complexes, selon un principe de combinaison comparable à un alphabet capable de former une infinité de mots (Buck et Axel, 1991).

17 La chimesthésie désigne la sensibilité chimique des muqueuses (distincte du gout et de l'odorat). Les sensations incluent la perception du piquant (capsaïcine), de la fraîcheur (menthol) et de l'astringence (tanins), ce qui permet de couvrir l'intégralité du spectre des signaux transmis par le nerf trijumeau. Les nocicepteurs et les thermorécepteurs activent des sensations d'irritation ou de douleur, qui expliquent par exemple pourquoi le piment « brûle » en l'absence de température élevée.

18 Le pilotage financier en est actuellement assuré par le ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, notamment via le Programme national pour l'alimentation (PNA). Une convention cadre établit un partenariat, généralement entre les Directions régionales de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (DRAAF) et les rectorats.

- la mobilisation de la plurisensorialité, l'expérience alimentaire étant envisagée comme un phénomène global sollicitant l'ensemble des registres sensoriels (vue, odorat, toucher, ouïe), au-delà de la seule perception gustative ;

- et l'exposition répétée, sur une temporalité longue : la modification des comportements alimentaires s'inscrit dans un processus qui repose sur des mécanismes d'habitation par exposition régulière aux produits plutôt que sur des méthodes contraignantes (Lebredonchel et Fardet, 2022).

L'application de ces principes déplace l'objectif d'apprentissage : il ne s'agit plus de prescrire une norme de consommation, mais de favoriser une familiarisation progressive avec l'aliment. Cette méthode repose sur la plasticité des mécanismes perceptifs : l'accumulation d'expériences sensorielles positives réduirait la néophobie et stabiliserait les nouvelles préférences alimentaires. Toutefois, si des effets positifs à court terme ont été observés, la durabilité de ces effets au-delà de quelques mois reste peu établie (Reverdy, 2008).

De la perception à l'incorporation

19 L'évaluation et la perception sensorielle font l'objet de nombreux travaux. Lire l'ouvrage de référence de Lawless et Heymann : *Sensory Evaluation of food* (2010).

L'évaluation sensorielle¹⁹ désigne l'ensemble des méthodes permettant de mesurer, d'analyser et d'interpréter les réponses humaines aux caractéristiques des aliments perçues par les sens – vue, odorat, goût, toucher et ouïe. L'approche par le plaisir alimentaire s'avérant plus efficace que les approches nutritionnelles classiques (INRAE, 2021), elle est mobilisée dans le champ éducatif pour aider les élèves à verbaliser leurs perceptions et à développer leur vocabulaire gustatif.

20 Le concept d'incorporation, dans son acception littérale, rejoint le principe bourdieusien de l'habitus (le social s'inscrit dans le corps). Il désigne le processus par lequel le corps physique des femmes et des hommes se transforme, en acquérant des caractéristiques corporelles morphologiques, gestuelles et motrices propres à leur âge, leur sexe, leur culture et leur classe sociale (Gaussel, 2018).

D'autres cadres d'analyses – en anthropologie, en sociologie et en psychologie du développement – invitent à considérer une dimension plus profonde de l'expérience alimentaire, et en particulier l'incorporation²⁰. Ainsi, les goûts, les schèmes de perception, les catégories mentales, les manières de voir le monde sont intériorisés ou somatisés via le corps (Darmon, 2016). Les dimensions corporelle et symbolique de l'alimentation participent donc de la construction du goût. Celui-ci s'inscrit dans une expérience globale du corps et de la relation à l'environnement. Le sociologue Claude Fischler, dans ses écrits fondateurs sur les comportements alimentaires, considère que les aliments « s'introduisent en nous et deviennent notre substance intime » (Fischler, 1990, p. 7). Son analyse entre en résonance avec les travaux anthropologiques sur la « pensée magique », selon lesquels l'aliment ingéré confère ses propriétés à celui ou celle qui le consomme (Frazer, 1991 ; Hubert et Mauss, 2019). Fischler reformule ainsi l'adage populaire : « on devient ce que l'on mange ». La partie suivante examine comment le goût se constitue en tant que phénomène « bioculturel » (Dupuy, 2013, § 68), au sein duquel nature et culture s'articulent de façon indissociable.

La construction du goût : une transmission culturelle et sociale

La « grille bioculturelle » d'analyse des habitudes familiales met en avant les liens entre commensalité – manger ensemble – et dynamique affective. Dupuy (2013) remet donc en question la prépondérance de la perspective méconutritionnelle, considérée comme réductrice face à la complexité des enjeux symboliques et socioculturels de l'alimentation. En effet, l'acquisition des goûts s'opère au sein d'une pluralité d'instances (famille, école, médias) et demeure fortement différenciée selon l'appartenance sociale (Cardon, Depecker et Plessz, 2019).

L'alimentation constitue également un marqueur identitaire : manger, c'est s'inscrire dans un groupe, une culture, une histoire.

L'aliment absorbé diffuse dans le corps du mangeur une essence de quelque chose [...] une sorte d'agglomérat de substances matérielles, de puissances imaginaires, de significations et de valeurs qui relèvent d'un système de représentations partagées. (Durif-Bruckert, 2017, p. 28)

Des pratiques de transmission socialement différenciées

Les recherches de Dupuy (2014) mettent en évidence des stratégies de transmission différenciées selon les milieux sociaux. Dans les catégories populaires, les parents tendent à maintenir le modèle transmis par les générations précédentes : valorisation de la cuisine traditionnelle, préservation de l'identité familiale et culturelle. Dans les catégories favorisées, les pratiques s'orientent vers un façonnage des goûts conforme aux normes nutritionnelles dominantes (cf. encadré sur les entrepreneur-euses de morale, p. 10).

Modèles de puériculture et apprentissages alimentaires

Le modèle de puériculture désigne l'ensemble socialement construit de principes, normes et pratiques régissant les soins, l'éducation et l'alimentation des jeunes enfants. Ce concept, développé en sociologie de la famille et de l'enfance, permet de comprendre comment les choix éducatifs parentaux s'inscrivent dans des systèmes normatifs plus larges. En matière d'alimentation, le modèle de puériculture englobe :

- les principes généraux guidant l'alimentation infantile (allaitement vs biberon, introduction des solides, diversification) ;
- les normes pratiques (horaires, quantités, composition des repas) ;
- les représentations de l'enfant et de ses besoins ;
- et les rôles assignés aux différent-es acteurs et actrices (mères, pères, professionnel·les de santé, institutions).



Les habitudes alimentaires se construisent précocement au sein du milieu familial. Dans sa thèse consacrée à la genèse des différences sociales dans les habitudes alimentaires, Dhuot (2018) analyse les mécanismes de formation des « goûts de classe » (p. 16). Il mobilise le concept de culture savante pour désigner l'ensemble des savoirs, catégories de perception, techniques et prescriptions légitimes qui encadrent les pratiques alimentaires. Le niveau de diplôme de la mère constituerait un facteur déterminant dans l'adoption d'un modèle de puériculture proche de cette norme : plus il est élevé, plus la mère acquiert une culture savante lui permettant d'adapter de manière autonome les recommandations médicales.

Au-delà des modèles de puériculture adoptés par les parents, les représentations liant alimentation et santé varient selon l'appartenance sociale. L'intensité de la régulation parentale, dictée par les effets présumés de l'alimentation sur la santé, est positivement corrélée au niveau de vie des familles (Lebredonchel et Fardet, 2022). Tandis que les milieux favorisés orientent leurs pratiques selon des impératifs sanitaires, les classes populaires tendent à privilégier la satisfaction immédiate des préférences enfantines, en partie façonnées par le marketing alimentaire.

L'exemple du petit-déjeuner illustre ces différences : « faire petit-déjeuner les enfants » représente un « enjeu de respectabilité parentale dans les milieux populaires » (Le Pape et Plessz, 2018, p. 1). Ces parents sont conscients des normes, mais font face à des contraintes pratiques (horaires de travail, budget, préférences des enfants) qui les empêchent de s'y conformer malgré leurs efforts.



Le dispositif « petits déjeuners » à l'école : une fausse bonne idée ?

Inscrit dans le [Plan de lutte contre la pauvreté](#) pour favoriser l'égalité des chances dans les zones fragiles, initié en 2019, le programme « petits déjeuners à l'école » se heurte à des limites de mise en œuvre et d'acceptabilité.

La Cour des comptes (2022) souligne un déploiement géographique inégal. Ce dispositif ne couvre pas l'intégralité des élèves en situation d'insécurité alimentaire et risque d'en stigmatiser les bénéficiaires par un marquage de la pauvreté. Il peut être perçu par les familles comme une intrusion dans leur sphère privée ou une remise en cause de leurs compétences parentales (Régnier, Lhuissier et Gojard, 2006).

Selon le principe d'incorporation théorisé par Fischler (1990), si les aliments « deviennent notre substance intime », les rythmes auxquels ils sont consommés (moment du repas, sa régularité) participent à la construction de l'identité du mangeur ou de la mangeuse, ainsi qu'à son inscription dans un groupe social.

Trois enseignements s'en dégagent :

- les rythmes alimentaires ne relèvent pas d'un simple « choix » individuel mais de dispositions incorporées et socialement différenciées ;
- l'absence de petit-déjeuner, souvent présentée comme un « mauvais comportement » par les campagnes de santé publique, peut correspondre à une logique cohérente avec des contraintes parentales ;
- les politiques d'éducation alimentaire qui promeuvent uniformément le petit-déjeuner sans tenir compte des conditions d'existence risquent de stigmatiser des pratiques qui ont leur propre logique.

Au-delà des rythmes alimentaires familiaux, la dimension relationnelle de l'alimentation se manifeste également dans les repas pris en collectivité, où le partage de nourriture engage des processus de socialisation et de construction identitaire.

Commensalité et identité sociale

Maurice et Comoretto (2020) proposent de déplacer le regard sur la restauration scolaire au-delà de sa fonction nutritionnelle. Lors des repas collectifs pris à la cantine dans les écoles primaires et collèges où elles se sont rendues, la socialisation alimentaire des enfants ne se limite pas à une expérience nutritionnelle. Elle s'inscrit dans un continuum de règles et de normes qui confèrent au temps du repas des enjeux plus larges (Leszczak, 2025). Trois constats se dégagent de leurs travaux :

- L'organisation façonne la commensalité : le mode de service (self-service ou service à table), l'aménagement de l'espace et la présence d'adultes encadrant-es structurent les formes de socialisation possibles. Ces choix organisationnels déterminent les possibilités de rencontre, d'échange et d'apprentissage entre pairs.
- Le placement à table reflète et produit les hiérarchies entre élèves : la cantine est un espace où s'actualisent les rapports de domination entre les âges et entre les sexes. Les micro-interactions (s'asseoir à côté d'un-e élève, négocier sa place) participent de la construction des identités sexuées et des positions au sein du groupe.
- Les élèves sont confronté-es à différents modèles alimentaires : les normes scolaires sont parfois en décalage avec les pratiques familiales, et les recommandations nutritionnelles avec les préférences gustatives. Cette confrontation est particulièrement

marquée pour les enfants issus de milieux populaires ou de l'immigration - éloignés des normes dominantes - qui doivent naviguer entre des systèmes normatifs parfois contradictoires (Tichit, 2015).

Les élèves dont les habitudes familiales correspondent déjà aux recommandations nutritionnelles (consommation de légumes, produits issus de l'agriculture biologique, etc.) font l'expérience d'une certaine continuité entre l'école et la maison : les normes scolaires valident leurs pratiques quotidiennes. En revanche, lorsque le discours scolaire dévalorise implicitement certains plats familiaux – jugés trop gras ou trop riches en féculents – l'élève peut vivre ce jugement comme un conflit. L'organisation des repas pris à la maison peut se trouver en contradiction avec ce que l'école présente comme « le bien manger ».

Ces frictions entre normes scolaires et pratiques familiales illustrent les effets d'une éducation alimentaire qui, en hiérarchisant les modes de consommation, peut générer des formes de disqualification symbolique. Au-delà de la sphère sociale, les conséquences d'une orientation hypernormative de l'EAG touchent également le rapport au corps et à la santé des élèves.

Quand sain rime avec malsain

Cette partie s'intéresse aux effets des normes sanitaires et nutritionnelles véhiculées par les dispositifs d'éducation alimentaire. Plusieurs travaux (Corbeau, 2009 ; Dupuy, 2013 ; Régnier et Masullo, 2009) alertent sur les dérives potentielles d'une perspective hypernormative de l'alimentation, en particulier chez les jeunes. Ils pointent le risque de confusion entre préoccupations sanitaires et injonctions sociales esthétiques, dans un contexte où les normes de corpulence suivent une forte hiérarchie sociale.

L'effet anxiogène des normes alimentaires

L'« anxiété de l'incorporation » (Fischler, 1990) est habituellement régulée par les systèmes culinaires et les cultures alimentaires. Ces derniers fournissent des repères de référence rassurants, c'est-à-dire un ensemble de règles sociales, rituelles et symboliques qui encadrent l'acte alimentaire et permettent de lever l'incertitude liée à la consommation. Or, les recommandations nutritionnistes purement biologiques ou médicales peinent à offrir ce caractère rassurant car :

- elles sont souvent perçues comme changeantes ou contradictoires ;
- elles reposent sur une analyse abstraite (nutriments, calories), plutôt que sur une expérience sensorielle et culturelle ;
- elles isolent l'individu face à sa responsabilité en matière de santé (Durif-Bruckert, 2017).

Lorsqu'un aliment est perçu comme « mauvais » au regard de nouvelles préoccupations telles que l'agroécologie, le bien-être animal ou la santé globale, son ingestion ne menace plus seulement l'équilibre biologique, mais aussi l'image de soi. Le concept d'anxiété de l'incorporation éclaire alors l'intensité des débats à l'école autour de l'élevage d'animaux destinés à la consommation humaine ou des méthodes de culture : ils font écho à des systèmes de représentations partagées, fortement ancrées – incorporées –, qui transforment un choix de menu en un arbitrage moral (Durif-Bruckert, 2017 ; Ueda, 2022).

Darmon (2008) rappelle la complexité des angoisses alimentaires, qui mêlent des facteurs sociaux, psychologiques et culturels. La focalisation sur le contrôle alimentaire, la catégorisation des aliments en « bons » et « mauvais » ainsi que les messages culpabilisants peuvent renforcer des mécanismes de restriction, en particulier chez des adolescent-es vulnérables.

De fait, ces discours, qui ciblent des comportements alimentaires, touchent également à l'identité des personnes, de façon différenciée selon le genre et le milieu socioéconomique.

Un rapport au corps et à l'alimentation socialement différencié

Les normes relatives au corps et à l'alimentation n'affectent pas de manière identique les femmes et les hommes. La répartition genrée du travail domestique fait des femmes les premières destinataires des messages nutritionnels, mais aussi les premières exposées aux injonctions contradictoires concernant leur corps (Régnier et Masullo, 2009). Souci de santé et souci de minceur apparaissent souvent mêlés dans les discours destinés aux femmes, en particulier dans les catégories sociales favorisées (Remaury, 2000). Dans les sociétés contemporaines, la norme de minceur, à la fois sanitaire, esthétique et morale, fonctionne en effet différemment selon les groupes sociaux : l'intérêt porté à la minceur croît avec la position dans la hiérarchie sociale (Régnier et Masullo, 2009). Les femmes cadres et membres des professions intermédiaires, moins touchées par l'obésité, « ont également une vision plus contraignante de la corpulence à atteindre, se pèsent et pratiquent une activité sportive plus régulièrement » (p. 760). Carof (2017) nuance cette lecture, en postulant que la trajectoire pondérale – l'histoire personnelle du rapport au poids – influence la réception des normes nutritionnelles davantage que le diplôme ou la catégorie socioprofessionnelle.



L'obésité : un phénomène multifactoriel ?

Lors de leur entrée en grande section (dernière année de l'école maternelle, à 4-5 ans), les enfants issus de milieux modestes sont plus souvent en surpoids. En 2013, 16 % des enfants d'ouvriers et d'ouvrières présentaient une surcharge pondérale, contre 7 % des enfants de cadres. L'écart était encore plus marqué en ce qui concerne l'obésité : 6 % des enfants d'ouvriers et d'ouvrières sont concernés, contre 1 % des enfants de cadres.

Si ces chiffres se sont globalement stabilisés depuis 2006, cette tendance cache un creusement des inégalités : l'obésité a reculé chez les enfants de cadres, mais a augmenté chez les enfants issus de milieux modestes et défavorisés (INSEE, 2020).

Les politiques nutritionnelles contribueraient donc à un glissement vers une corrélation entre minceur, santé et beauté, renforçant la « lipophobie » – la stigmatisation des corps hors normes (Romeyer, 2015). Son analyse rejoint les travaux de Carof (2019) sur la grossophobie, c'est-à-dire la forme de discrimination sociale affectant le rapport au poids, notamment dans les institutions sanitaires.

L'incorporation de la norme de minceur et la force des discours médicaux critiquant les dangers de l'obésité peuvent ainsi avoir des conséquences chez celles et ceux dont le corps pourrait être défini comme un « stigmaté normal ». Le surpoids, en tant que catégorie d'entredeux, permet de saisir la variabilité des normes pondérales en fonction des caractéristiques sociales et des contextes d'interactions. Il est important de le distinguer de l'obésité, pour ne pas contribuer à l'amalgame constant entre ces deux catégories. Cet amalgame participe à la construction d'un corps gros comme danger public et tend à dépolitiser les rapports de pouvoir qui médicalisent et moralisent l'obésité. (Carof, 2019, § 66)

21 La sociologue Muriel Darmon, dans son ouvrage *Devenir anorexique* (2008) reconstitue les conduites et les processus qui font que les adolescentes peuvent être diagnostiquées comme anorexiques : « dictature de la minceur », représentations médiatiques du corps féminin, ou encore transformations des comportements alimentaires.

Associés à l'idéal de minceur et aux effets de la pression sociale, les messages nutritionnels constitueraient l'un des facteurs prédictifs de l'apparition de troubles des conduites alimentaires (TCA) : les transformations physiques liées à la puberté, lorsqu'elles s'écartent d'une image idéalisée du corps, peuvent conduire à l'adoption de régimes restrictifs affectant la santé. Les insatisfactions corporelles conjuguées au sentiment de malêtre sont susceptibles d'évoluer vers des troubles plus sévères : anorexie²¹, boulimie ou autres conduites obsessionnelles liées aux normes et à l'anxiété alimentaires (Gaussel, 2018).

Parmi ces conduites, l'orthorexie²² – l'obsession du « manger sain » – occupe une place singulière : à la différence de l'anorexie ou de la boulimie, elle ne porte pas sur la quantité d'aliments ingérés mais sur leur qualité perçue. L'orthorexie illustre ainsi comment des discours normatifs sur le « bien manger », lorsqu'ils sont intériorisés sans médiation critique, peuvent paradoxalement engendrer les troubles qu'ils prétendent prévenir. Or, comme le soulignent Coutellec et Pierron (2017), ces discours présupposent une capacité égale des individus à opérer des choix qualifiés de « bons », en ignorant ainsi l'hétérogénéité des contextes socioéconomiques dans lesquels ces choix s'inscrivent. Le risque est alors double : pathologiser le rapport individuel à l'alimentation tout en invisibilisant les déterminants sociaux qui le façonnent. Face à ce constat, Ravachol et Kovacs (2021) proposent une piste pédagogique qui, en alternative à celle des normes alimentaires susceptibles d'engendrer de l'anxiété, valorise l'expression des élèves, tient compte de la diversité des cultures alimentaires et vise le développement de l'esprit critique face aux messages commerciaux et médiatiques. C'est cette perspective qu'aborde la troisième partie, consacrée à l'éducation aux choix responsables.

22 Ce trouble se manifeste par une planification mentale rigide et par l'exclusion de tout produit suspecté d'être « impur », car comportant des additifs, des pesticides, des graisses, etc. Le mangeur ou la mangeuse n'évalue plus son repas selon son goût, mais selon sa valeur morale, et s'impose des rituels de purification en cas de transgression (Hankard et Corbeau, 2019). Dans les cas les plus sévères, L'orthorexie peut engendrer une dégradation de la santé en raison des carences nutritionnelles, mais aussi d'un risque d'isolement social. Ainsi, l'impossibilité de partager des repas dont la composition n'est pas maîtrisée transforme l'alimentation en facteur d'exclusion et d'anxiété.

CONCEPTS CLÉS – Comprendre la construction du goût

Perspective bioculturelle (Dupuy et Poulain, 2015) : cadre d'analyse articulant déterminants biologiques – récepteurs gustatifs, microbiote buccal, variabilité génétique – et apprentissages socioculturels. Les deux registres interagissent en permanence.

Néophobie alimentaire : tendance développementale au rejet des aliments inconnus, particulièrement marquée entre 2 et 6 ans. Des recherches indiquent que l'exposition répétée à un aliment nouveau – entre dix et quinze présentations – favorise progressivement son acceptation (INRAE, 2024).

Incorporation (Fischler, 1990 ; Durif-Bruckert, 2017) : principe selon lequel manger est un acte symbolique autant que physiologique – intégrer les propriétés d'un aliment, c'est aussi s'inscrire dans un groupe, une culture, une histoire. Ce concept éclaire les résistances que rencontrent les normes nutritionnelles lorsqu'elles entrent en tension avec les identités alimentaires.

ÉDUCER AUX CHOIX RESPONSABLES

Les parties précédentes de cet *Édurevue* ont analysé les normes nutritionnelles qui encadrent les pratiques alimentaires et la façon dont le goût se construit entre déterminants biologiques et sociaux, au croisement des politiques publiques sanitaires, des pratiques sociales et des initiatives pédagogiques en milieu scolaire. Elles mettent en évidence les limites actuelles de l'EAG. Lorsque l'éducation alimentaire se concentre sur la prescription de normes individuelles – qu'elles soient nutritionnelles, corporelles ou comportementales –, elle tend à produire des effets paradoxaux, allant de la stigmatisation sociale à l'anxiété alimentaire. Ce constat invite à déplacer le regard : plutôt que de chercher à modifier les conduites individuelles par l'information, il s'agit d'interroger les cadres collectifs – environnementaux, économiques et politiques – dans lesquels ces conduites s'inscrivent. Aussi, la troisième partie de l'*Édurevue* élargit le propos pour interroger les conditions d'une éducation aux choix alimentaires qui ne se limite pas à la seule responsabilité individuelle. Elle s'organise autour de trois questions complémentaires : comment l'alimentation s'inscrit-elle dans les défis environnementaux et citoyens ? Quels dispositifs éducatifs permettent de dépasser les approches prescriptives et de favoriser la participation des élèves ? Comment la littérature alimentaire critique peut-elle outiller les élèves pour comprendre et agir sur leur système alimentaire ?

L'alimentation, un enjeu environnemental et citoyen

23 Au croisement de différentes politiques publiques relatives à la préservation de la santé, à l'environnement et à la transition agroécologique, le [Programme national pour l'alimentation](#) (PNA 3) est complémentaire de nombreux autres plans. Il s'articulait plus spécifiquement au PNNS 4 (2019-2023), qui fixait les objectifs, principes et orientations de la politique nutritionnelle.

La prise en compte de la composante environnementale dans l'éducation alimentaire en milieu scolaire constitue une évolution récente des politiques publiques françaises. Son introduction explicite dans les programmes nationaux date du PNNS 4 ([2019-2023](#)) et du Programme national pour l'alimentation et la nutrition (PNAN, [2019-2023](#))²³. Le préambule du PNNS 4 affichait cette ambition : « améliorer les consommations alimentaires et les apports nutritionnels en tenant compte des enjeux de développement durable, car nos habitudes d'alimentation ont un rôle dans la lutte contre le changement climatique » (p. 2). Depuis l'achèvement de ces plans, le cadre d'action a été renouvelé. La Stratégie nationale pour l'alimentation, la nutrition et le climat (SNANC), adoptée en 2024, fixe de nouveaux objectifs qui seront déclinés par le PNNS 5 et le PNA 4 sur la période 2025-2030 (IDDRI, [2025](#)). Sur le plan scolaire, la loi d'expérimentation pour l'instauration d'un enseignement d'éducation à l'alimentation (2026) institue une séance pédagogique annuelle obligatoire, initiative qui couvrira l'ensemble du parcours scolaire, de la maternelle au lycée. Cette séance pourrait s'articuler avec les contenus disciplinaires concernés.

Repenser les liens entre alimentation, vivant et milieu

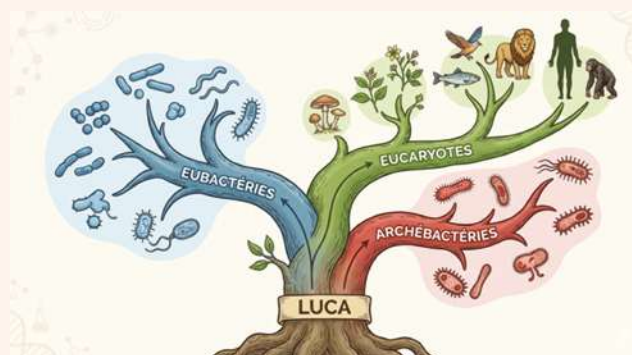
24 Formulation réalisée par l'auteur.

L'alimentation s'inscrit dans un système complexe dans lequel la santé humaine dépend de celle des sols qui produisent les cultures, des animaux qui participent aux cycles écologiques et des microorganismes qui assurent la fertilité des terres et la digestion des aliments. Cette vision systémique est véhiculée par le concept de « santé partagée »²⁴ (*One Health*), qui constitue désormais le cadre de référence des politiques publiques en matière d'alimentation durable. L'interdépendance entre santé humaine, animale et écosystèmes se manifeste à deux niveaux : la cohabitation dans des environnements interconnectés d'une part ; le partage d'un patrimoine génétique et métabolique hérité d'un ancêtre commun (LUCA)²⁵ d'autre part, qui rend possibles les zoonoses – maladies ou infections qui se transmettent des animaux vertébrés à l'homme, et vice versa.

25 L'arbre du vivant est une représentation graphique datant des travaux de Charles Darwin (1859) proposant l'idée d'un ancêtre commun à toutes les espèces, LUCA ou last universal common ancestor (Woese et Fox, 1977).



L'arbre du vivant



Le concept de santé partagée trouve son assise scientifique dans la phylogénie, c'est-à-dire l'étude des relations de parenté entre les êtres vivants. L'arbre phylogénétique, ou « arbre du vivant » est une représentation graphique de ces relations qui fondent scientifiquement le principe de santé partagée : ce qui affecte les écosystèmes affecte aussi l'alimentation et la santé humaines.

Certain-es chercheur-euses préfèrent désormais le terme d'éco-santé (*Eco Health*) pour intégrer pleinement la dimension environnementale. Un concept plus récent, celui de la « [santé planétaire](#) », inclut explicitement l'impact des dérèglements planétaires dans les déterminants de la santé (Whitmee *et al.*, 2015). Ce concept fait aujourd'hui l'objet d'un appel en faveur de sa mise en œuvre effective (OMS, 2025). Comme l'explique Lecointre (2022), les représentations phylogénétiques contemporaines situent toutes les espèces à égale distance du centre : « sur une sphère, aucun point de la surface n'est distinguable d'un autre et tous sont égaux » (Planet-Terre, 2015). Cette absence de hiérarchie invite à déconstruire les représentations qui placent l'être humain au sommet du système alimentaire et à reconnaître que la santé humaine dépend de celle des organismes et des écosystèmes qui produisent son alimentation.



Critique du « one-worldism » dans le cadre One Health

En études sociales des sciences, le cadre conceptuel de la « santé partagée » fait l'objet de critiques. Hinchliffe qualifie cette approche d'« ontologie *one-worldist* » (2015, p. 30), c'est-à-dire une approche qui prétend imposer un cadre universel de compréhension de la santé, risque d'en invisibiliser les causes socioéconomiques. Law (2015) ajoute que cette volonté d'universaliser une seule conception de la santé tend à effacer les différences culturelles.

En matière d'éducation alimentaire, ces analyses invitent à nuancer le cadre *One Health* en attirant l'attention des élèves sur l'importance des contextes locaux et des rapports de pouvoir qui traversent les systèmes alimentaires.

Du champ à l'assiette... et de l'assiette au champ

L'expression « du champ à l'assiette » (Commission européenne, 2020) véhicule une représentation linéaire du système alimentaire qui occulte les cycles de retour (déchets organiques, nutriments) et invisibilise les entités non humaines – microorganismes, pollinisateurs, décomposeurs – essentielles à la production agricole. Une optique fondée sur la santé partagée reconfigure ce schéma : le sol y constitue un écosystème vivant abritant une diversité d'organismes qui assurent la fertilité des végétaux (Bardgett et Van der Putten, 2014). Dans cette perspective, la qualité nutritionnelle d'un végétal dépend de la santé du sol, celle d'une viande du bien-être animal et celle du microbiote humain de la diversité alimentaire consommée (Selosse, 2017).

Mobiliser la perspective systémique offre des pistes pédagogiques concrètes (Gaussel, 2025b) : l'éducation alimentaire pourrait étudier la vie des sols, les interactions entre espèces au sein d'un agroécosystème et les cycles de retour (compostage, méthanisation). Chalando *et al.* (2024), chercheur-euses en didactique des sciences et éducation à l'environnement, soutiennent que l'éducation alimentaire gagnerait à s'articuler autour de thématiques transversales – comme l'agroécologie – afin de favoriser l'émergence d'une littératie alimentaire chez les élèves, c'est-à-dire un ensemble de connaissances, de compétences et de comportements permettant de comprendre l'aspect systémique de l'alimentation (cf. 3.3). Le postulat – peu discuté dans les dispositifs du PNNS – selon lequel ce qui est bénéfique pour la santé humaine le serait systématiquement pour l'environnement mérite en effet d'être interrogé dans le cadre scolaire : certains aliments recommandés, comme les poissons gras ou les fruits exotiques, présentent un coût environnemental élevé, tandis que des produits moins valorisés nutritionnellement, comme les légumes secs, affichent un bilan écologique favorable (Gaussel, 2025a)

26 L'ensemble des établissements publics ou privés d'enseignement agricole, technique et supérieur sont concernés. Tous les métiers de [L'Aventure du vivant](#) sont visés, depuis la production agricole jusqu'aux métiers de la transformation agroalimentaire, en passant par les services dans les territoires qui leur sont associés.

27 La gastro-anomie sert à décrire l'état de confusion et de désorientation des mangeurs et mangeuses dans les sociétés modernes. Il ne s'agit pas d'un manque de nourriture, mais un manque de sens. La cacophonie nutritionnelle, l'angoisse de manger ce qui n'est pas bon pour notre corps, de ne plus savoir de repères de commensalité.

28 « Plaisir à la Cantine » a été conçu comme un dispositif complet d'accompagnement valorisant le temps du repas au sein des établissements. Il se compose d'un programme de formation qui s'adresse à l'ensemble des acteurs impliqués dans la restauration scolaire des collèges : principaux, gestionnaires, conseillers principaux d'éducation, cuisiniers et équipes de cuisine, parents d'élèves, infirmiers scolaires. Il s'articule autour de 7 modules, représentant une dizaine de jours de formations programmés dans l'année scolaire.

L'agroécologie offre un cadre opérationnel pour aborder ces tensions dans les dispositifs d'EAG. Ce concept articule trois angles complémentaires : une discipline scientifique étudiant les interactions entre agriculture et écologie, un ensemble de pratiques agricoles visant à réduire les intrants chimiques, et un mouvement social revendiquant une transformation du système alimentaire (Wezel *et al.*, 2009). L'enseignement agricole est pionnier en la matière : depuis 2014, il intègre l'agroécologie dans le cadre du plan « Enseigner à produire autrement » (EPA1, [2014](#)), puis du deuxième plan EPA2 ([2020](#))²⁶, qui vise à encourager la parole et l'initiative des apprenant-es, à mobiliser la communauté éducative et à développer l'animation dans les territoires.

Si l'enseignement agricole témoigne d'une évolution vers une vision systémique articulant santé humaine et environnement, la majorité des programmes d'éducation alimentaire au sein des établissements demeure centrée sur la responsabilisation individuelle. La section suivante examine les dispositifs qui tentent de dépasser cette conception.

Des dispositifs éducatifs en évolution : de la médiation par l'environnement à la démocratie alimentaire

Le cadre conceptuel de la santé partagée et du cycle du vivant pose les fondements d'une évolution de l'éducation alimentaire et au goût (EAG). Toutefois, sa transposition dans les pratiques éducatives soulève des questions d'ordre pédagogique et politique. Comment dépasser les actions éducatives centrées sur la responsabilisation individuelle ? Quels dispositifs permettent aux élèves de faire l'expérience concrète des interdépendances entre alimentation, santé et environnement ?

Comme l'a montré la première partie de cet *Édurevue*, les approches strictement prescriptives en milieu scolaire peinent à produire des changements comportementaux durables lorsqu'elles ne sont pas accompagnées de modifications de l'environnement alimentaire (Adab *et al.*, 2018 ; Spiga *et al.*, 2024 ; Pineda-Pinto *et al.*, 2022). Par ailleurs, la multiplication des labels environnementaux, des scores nutritionnels et des affichages crée un environnement informationnel complexe susceptible de générer ce que Fischler (1990) nomme la « gastro-anomie »²⁷. Ces constats invitent à explorer des dispositifs alternatifs, fondés sur la médiation par l'environnement et la coconstruction des savoirs.

Médiation par l'environnement

Des dispositifs éducatifs expérimentaux s'inscrivent dans une appréhension des cycles du système alimentaire en permettant aux élèves de faire l'expérience concrète des liens entre alimentation et écosystèmes, plutôt que de recevoir passivement des messages de santé publique.

Les jardins pédagogiques constituent l'un de ces dispositifs. En cultivant des légumes, les élèves découvrent concrètement la vie des sols, le rôle des pollinisateurs, les cycles saisonniers et les interactions entre les espèces. L'intervention « [Plaisir à la cantine](#)²⁸ » donne aux élèves l'opportunité de traduire en pratiques des comportements alimentaires promus par les politiques de santé publique. Dans ce contexte, les professionnel·les de l'éducation assurent une médiation déterminante ; leur approche peut favoriser un engagement critique des élèves vis-à-vis des normes alimentaires, plutôt qu'une réception passive. Le projet « [Chouette Cantine](#) », porté par l'INRAE, expérimente ainsi des démarches dans lesquelles les élèves participent à la production, à la transformation et à la consommation d'aliments dans une démarche plus globale. Constantin (2021) propose le concept de « médiation sensible » pour caractériser ces approches : plutôt que de transmettre des informations, il s'agit de créer les conditions d'une expérience sensorielle et relationnelle avec le cycle du vivant nourricier. Les élèves développent une familiarité avec les aliments qui réduit la méfiance et favorise la découverte alimentaire.

La pérennité des différents dispositifs dépend cependant fortement de l'engagement personnel des enseignant-es et de la disponibilité des financements locaux – communes, associations, directions académiques – ce qui pose la question de leur généralisation au-delà d'initiatives ponctuelles et situées (Contento, 2016). Par ailleurs, les effets mesurés par la recherche concernent souvent des intentions déclarées plutôt que des comportements effectifs, aussi leur durabilité au-delà de quelques semaines reste peu établie.

Le concept de *foodscape* scolaire, mobilisé par Pech (2022), offre un cadre d'analyse pertinent. Le *foodscape* désigne l'environnement alimentaire d'un établissement dans son ensemble : cantine, distributeurs, jardins, mais aussi les messages et les normes qui circulent autour de l'alimentation. Pech montre que cet environnement global influence les pratiques alimentaires des élèves au-delà des messages éducatifs. Or, dans la plupart des établissements, la cantine fonctionne de manière cloisonnée par rapport aux activités pédagogiques : il n'existe presque jamais de lien explicite entre ce qui se passe au réfectoire et ce qui est enseigné en classe sur l'alimentation (Pech, 2022). La restauration scolaire reste ainsi un espace de consommation rarement articulé à un projet éducatif de manière cohérente. Cette observation nous amène à considérer l'ensemble du *foodscape* scolaire comme un continuum éducatif, dans lequel chaque composante de l'environnement alimentaire – y compris les temps de repas – pourrait contribuer à une éducation à l'alimentation plus intégrée.



L'éducation alimentaire à l'école : quelques exemples internationaux

Plusieurs pays ont inscrit l'éducation alimentaire dans leur cadre scolaire selon des modalités et des temporalités distinctes.

- La Finlande sert dans toutes ses écoles un repas chaud gratuit, cuisiné sur place, avec des aliments frais et locaux depuis [1948](#). Les aliments, leur culture, leur valeur nutritionnelle, leur préparation culinaire sont intégrés dans le programme d'études de base et enseignés dans toutes les matières (biologie, géographie, chimie, histoire, hygiène, etc.).

- Au Japon, la loi *Shokuiku* (2005) fait de l'éducation alimentaire une composante transversale de l'enseignement dès le primaire. Les élèves participent à la distribution des repas en classe, abordent l'alimentation dans plusieurs disciplines (sciences, économie familiale, éducation à la santé) et sont accompagnés par des enseignant-es spécialisés en nutrition.

- Au Royaume-Uni, l'enseignement de la cuisine et de la nutrition est obligatoire de 5 à 14 ans depuis 2014. Cette réforme, issue du [School Food Plan](#), articule compétences culinaires, notions nutritionnelles et gestion des ressources.

- En Australie, le programme [Stephanie Alexander Kitchen Garden](#), implanté en 2004 dans plus de 1 000 écoles primaires, combine jardinage et cuisine. Porté par le secteur associatif avec un soutien public, il vise à développer chez les élèves de 8 à 12 ans des compétences pratiques liées à l'alimentation et à la durabilité.

Faire participer les élèves à la démocratie alimentaire

L'étude des *living labs* territoriaux (Barataud et Coquil, 2022) montre que l'alimentation scolaire peut constituer un espace de transformation des systèmes alimentaires locaux. En associant productrices et producteurs, cuisinières et cuisiniers, enseignant-es et élèves dans une démarche de coconstruction – des choix d'approvisionnement, des

menus et des projets alimentaires de l'établissement –, ces dispositifs rendent visible le cycle du vivant nourricier à l'échelle d'un territoire.

Plus largement, d'autres initiatives illustrent la volonté d'impliquer les élèves dans la vie alimentaire de leur établissement : les conseils d'élèves dédiés à l'élaboration des menus de la cantine, espaces où les préférences individuelles se confrontent aux réalités budgétaires et nutritionnelles de la restauration collective ; les projets de jardins partagés, qui offrent des situations d'observation directe des cycles de production végétale (Kovacs *et al.*, 2021) ; les enquêtes sur l'origine des denrées, parfois menées en collaboration avec des producteur·rices locaux, qui permettent de visualiser les circuits d'approvisionnement. Pech (2022) met en évidence que l'implication des élèves dans ces processus décisionnels leur permet d'éprouver en contexte réel les arbitrages entre qualité, cout, proximité et conséquences environnementales.



Quelques pistes pour ouvrir le débat en classe

Le [Réseau Marguerite](#) – né d'une recherche-action menée conjointement par une géographe de l'ENS de Lyon et une enseignante d'histoire-géographie en 2013 – fédère depuis 2019 une quinzaine d'établissements du second degré autour d'une démarche d'« [éducation agro-alimentaire](#) » qui dépasse le cadre nutritionnel traditionnel pour intégrer les questions de justice et de durabilité. À travers une métaphore florale, les élèves explorent les multiples dimensions du système alimentaire (production, environnement, justice) en s'ancrant dans les réalités de leur territoire (Hochedez et Le Gall, 2016).

Ce programme transforme les adolescent·es en acteur·rices des transitions locales via des projets, comme la création d'une association pour le maintien d'une agriculture paysanne (AMAP). En mobilisant le cadre théorique de la justice agro-alimentaire, le réseau vise à reconnecter les mangeur·euses à leur système de production.

Ces dispositifs convergent vers une même orientation : dépasser la transmission de normes pour favoriser l'expérience, la coconstruction et la capacité d'agir collectivement. Ils rejoignent la perspective de la démocratie alimentaire, qui reconnaît aux citoyen·nes le droit de définir collectivement leur système alimentaire. Appliqué au champ éducatif, ce concept modifie la perspective : l'alimentation n'est plus uniquement perçue comme un acte individuel régi par des normes nutritionnelles, mais comme un enjeu politique engageant la collectivité dans son rapport au vivant et aux territoires. Plusieurs articles réunis dans un numéro spécial de la revue *Lien social et Politiques* (2023) considèrent que ce concept articule les problématiques de santé, de justice sociale²⁹ et de durabilité environnementale. L'enjeu de ces dispositifs dépasse ainsi l'apprentissage d'un « bien manger » fondé sur des normes préétablies : il s'agit de comprendre les processus de construction de ces normes – qui les définit et selon quels objectifs – afin de permettre aux élèves de participer à leur redéfinition collective (Paturel et Ramel, 2017).

²⁹ Le concept de « justice alimentaire » est porté essentiellement par les géographes et les sociologues. La variable de l'accessibilité correspond à la façon dont les habitants des villes peuvent bénéficier d'une alimentation de qualité (Paturel et Ramel, 2017, p. 56).



La démocratie participative

La démocratie participative désigne l'ensemble des démarches visant à associer les citoyen·nes au processus de décision politique. Elle englobe également les initiatives spontanées émanant de la société civile pour exprimer des revendications ou interpeler les autorités publiques. Ces formes de mobilisation sont qualifiées de « contre-démocratie » (Rosanvallon, 2006, cité par Blondiaux, 2018). Des recherches montrent toutefois que ces dispositifs tendent à attirer des publics déjà dotés en capital culturel et en temps disponible, ce qui pose la question de leur efficacité pour réduire les inégalités qu'ils ambitionnent de combattre (Blondiaux, 2021).

La mise en pratique de ces dispositifs participatifs se heurte toutefois à plusieurs obstacles identifiés par Paturel et Ndiaye (2020). La participation citoyenne peine à s'installer durablement au-delà des cercles militants déjà sensibilisés, tandis que le marché détermine les limites de l'action publique selon une logique « consommatrice ». Par ailleurs, le travail alimentaire domestique, qui pèse encore majoritairement sur les femmes, reste absent de ces réflexions. Ces limites incitent à concevoir la démocratie alimentaire non pas comme un état d'équilibre à atteindre, mais comme un continuum de transformation continue intégrant explicitement les inégalités sociales et les rapports de pouvoir à l'œuvre.

Si la démocratie alimentaire pose le cadre politique d'une participation citoyenne aux décisions relatives à l'alimentation, sa mise en œuvre en milieu scolaire suppose que les élèves disposent des compétences nécessaires pour comprendre les problématiques en jeu, analyser les discours et formuler des choix éclairés. C'est ce que vise le concept de littératie alimentaire critique.

La littératie alimentaire pour développer l'esprit critique

Les dispositifs participatifs analysés dans la section précédente reposent sur un pré-supposé rarement interrogé que les élèves sont en mesure de décoder les discours contradictoires qui saturent l'environnement alimentaire contemporain. Or cette capacité ne va pas de soi. Vidgen et Gallegos (2014) précisent que la littératie alimentaire ne se réduit pas à la connaissance nutritionnelle : elle englobe la compréhension des interdépendances entre alimentation, santé et écosystèmes, et inclut la capacité d'agir en conséquence.

Lebretonchel et Fardet (2022) proposent d'élargir cette définition aux dimensions sociales et environnementales en articulant sociologie de l'alimentation et alimentation préventive³⁰ :

Nous nommons ce type d'approche « l'éducation à l'alimentation holistique » : il s'agit davantage de tenter de faire comprendre aux enfants une logique d'ensemble à propos de ce qui caractérise ces liens, plutôt que d'acquérir des connaissances particulières enseignées isolément les unes des autres. (§ 29)

Construire ces compétences ne se limite toutefois pas à l'acquisition de connaissances factuelles. Damhuis, Serré et Rosenzweig (2020) insistent sur la nécessité de conserver un regard critique permettant d'analyser les messages médiatiques et commerciaux relatifs à l'alimentation, d'en identifier les biais et les intérêts sous-jacents. Cette aptitude apparaît d'autant plus nécessaire que l'espace alimentaire actuel est marqué par une forme de « cacophonie » (Fischler, 1990). Les mangeur·euses sont en effet confronté·es à des messages divergents, entre les recommandations nutritionnelles, les stratégies du marketing et les préoccupations environnementales. L'éducation alimentaire ne vise alors plus seulement la maîtrise de savoir-faire domestiques, mais l'émergence d'une citoyenneté capable d'agir sur les systèmes alimentaires pour les rendre plus durables et équitables.

Le recours au principe de littératie alimentaire fait toutefois l'objet de remises en question. Des travaux soulignent que l'approche critique, si elle n'est pas étayée par des connaissances nutritionnelles de base, risque de produire un relativisme qui peut à son tour desservir les élèves les plus vulnérables (Contento, 2016 ; Kovacs et Orange-Ravachol, 2015). Sumner (2015) ajoute que les définitions centrées sur les compétences individuelles risquent de s'appuyer sur un « modèle du déficit »³¹ : si les individu·es ne suivent pas les recommandations nutritionnelles, c'est principalement parce qu'elles et ils manqueraient d'informations, de connaissances scientifiques ou de compétences techniques. Ce modèle occulte les facteurs structurels – contraintes économiques, « déserts alimentaires », charge du travail domestique – qui conditionnent les pratiques alimentaires.

30 L'alimentation préventive est un concept de santé publique et de nutrition qui consiste à utiliser l'alimentation comme un levier pour maintenir l'état de santé et prévenir l'apparition de maladies chroniques non transmissibles.

31 Le « modèle du déficit » (ou modèle du déficit de connaissances) est un concept issu des sciences de la communication et de la sociologie, initialement utilisé pour analyser la relation entre des expert·es et leur public.

Plusieurs travaux s'éloignent désormais d'une optique de littératie alimentaire centrée sur l'individu pour adopter une perspective incluant des « contextes critiques plus larges » (Ravachol *et al.*, 2018 ; Balcou-Debussche, 2024). Cette évolution conceptuelle rejoint les préoccupations en matière de justice alimentaire, qui placent au cœur de la réflexion les questions de pouvoir et d'inégalités liées à la classe sociale et au genre (Slocum *et al.*, 2016 ; Hochedez et Le Gall, 2016). Appliquée au milieu scolaire, cette perspective invite à concevoir des dispositifs qui ne renforcent pas les inégalités qu'ils visent à réduire, en prenant en compte les déterminants sociaux des pratiques alimentaires et les conditions d'accès à une alimentation de qualité (Régnier, 2022 ; Verdeau *et al.*, 2024).

CONCEPTS CLÉS – Vers une éducation alimentaire critique et citoyenne

Littératie alimentaire (Vidgen et Gallegos, 2014) : ensemble des connaissances et compétences permettant de planifier, sélectionner et préparer ses aliments tout en comprenant les interdépendances entre alimentation, santé et écosystèmes. Elle intègre une dimension critique – analyser les messages commerciaux et identifier leurs biais – que la seule éducation nutritionnelle n'aborde pas.

One Health/Santé partagée : cadre posant l'interdépendance entre santé humaine, animale et environnementale. Il fonde une approche systémique de l'éducation alimentaire dépassant la relation individu-aliment. Ce cadre fait l'objet de critiques : certain·es chercheur·euses signalent le risque d'une vision universalisante effaçant les différences culturelles et les rapports de pouvoir (Hinchliffe, 2015).

Démocratie alimentaire (Paturel et Ramel, 2017) : droit des citoyen·nes à définir collectivement leur système alimentaire en termes d'accès, de participation et de pouvoir d'agir. Transposée à l'école, elle oriente l'éducation vers la compréhension des normes plutôt que vers leur seule transmission.

CONCLUSION : PENSER ET AGIR AU-DELÀ DES « BONNES PRATIQUES » ALIMENTAIRES

Cet *Édurevue* a questionné les enjeux de l'éducation à l'alimentation et au goût en contexte scolaire selon trois axes, chacun en tension avec les deux autres : le cadre normatif issu des politiques de santé publique, la construction bioculturelle du goût, et les conditions d'une éducation aux choix alimentaires responsables. Plusieurs constats transversaux se dégagent de la littérature analysée. Les méthodes centrées sur la prescription de « bonnes pratiques » nutritionnelles atteignent leurs limites : elles peinent à produire des changements de comportement durables (Adab *et al.*, 2018 ; Spiga *et al.*, 2024), négligent les déterminants sociaux des pratiques alimentaires (Régnier et Masullo, 2009 ; Dhuot, 2018), peuvent engendrer des effets paradoxaux – anxiété, troubles des conduites alimentaires, stigmatisation (Fischler, 1990 ; Hankard et Corbeau, 2019) – et tendent à occulter les dimensions collectives et systémiques de l'alimentation (Coutellec et Pierron, 2017).

Les pistes qui émergent des travaux convergent vers une éducation alimentaire articulant, plutôt que cloisonnant, les dimensions nutritionnelles, sensorielles, culturelles, environnementales et éthiques de l'alimentation (Lebredonchel, 2021 ; Vidgen et Gallegos, 2014). Cette perspective implique de porter une attention soutenue aux bases biologiques du goût et à la plurisensorialité (Briand, 2018 ; INRAE, 2024), appelle une ouverture aux défis environnementaux dans le cadre de la santé partagée (Whitmee *et al.*, 2015), et le développement d'une littératie alimentaire critique formant des citoyennes et des citoyens capables de comprendre et d'agir sur leur système alimentaire (Damhuis *et al.*, 2020 ; Wagnon, 2026). Ravachol et Kovacs (2021) plaident pour une posture pédagogique qui valorise l'expression personnelle des élèves et développe l'esprit critique face aux messages commerciaux et médiatiques – ces pistes restant à adapter aux contextes locaux et aux ressources disponibles. L'enjeu est de créer les conditions d'une réflexion informée sur les pratiques alimentaires, en se distinguant des techniques du *nudge* qui, bien qu'orientées vers le bien-être, peuvent « court-circuiter le libre arbitre » des individu·es (Fluckiger, 2018, p. 199).

Ces orientations ne sauraient toutefois faire l'économie de la question des inégalités. Le « bien manger » ne peut se définir indépendamment des contextes sociaux et économiques dans lesquels s'inscrivent les choix alimentaires (Régnier et Masullo, 2009 ; Verdeau *et al.*, 2024) : les marges de manœuvre dont les élèves et leurs familles disposent face aux injonctions nutritionnelles et environnementales demeurent différenciées. Une attention aux déterminants sociaux des pratiques alimentaires et aux conditions d'accès à une alimentation de qualité apparaît dès lors nécessaire pour éviter que les interventions éducatives ne renforcent les inégalités qu'elles visent à réduire (Régnier, 2022). Enfin, l'articulation entre les interventions scolaires et les autres espaces de socialisation alimentaire – famille, restauration collective, médias, associations – demeure peu documentée par la recherche (Verdeau *et al.*, 2024). La question de la cohérence éducative entre ces espaces reste ouverte.

BIBLIOGRAPHIE

Vous pouvez retrouver ces références dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#). L'accès aux publications est libre ou payant, en particulier en fonction des abonnements institutionnels à des plateformes électroniques de ressources.

- **Adab, P., Barrett, T., Bhopal, R., Cade, J. E., Canaway, A., Cheng, K. K., Clarke, J., Daley, A., Deeks, J., Duda, J., Ekelund, U., Frew, E., Gill, P., Griffin, T., Hemming, K., Hurley, K., Lancashire, E. R., Martin, J., McGee, E., ... Passmore, S. (2018).** The West Midlands Active lifestyle and healthy Eating in School children (WAVES) study: a cluster randomised controlled trial testing the clinical effectiveness and cost-effectiveness of a multifaceted obesity prevention intervention programme targeted at children aged 6-7 years. *Health Technology Assessment*, 22(8), 1 608.
- **Spiga, F., Tomlinson, E., Davies, A. L., Moore, T. H., Dawson, S., Breheny, K., Savovi, J., Hodder, R. K., Wolfenden, L., Higgins, J. P. et Summerbell, C. D. (2024).** Interventions to prevent obesity in children aged 12 to 18 years old. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5(5), CD015330.
- **Balcou-Debussche, M. (2024).** *Paradoxes de l'ETP et développements contextualisés en littérature en santé*. Presses universitaires de Bordeaux.
- **Barataud, F. et Coquil, X. (2022).** TEASER-Lab: faire l'expérience d'une transition agri-alimentaire par la coopération autour d'actions fédératrices. *Géocarrefour – Revue de géographie de Lyon*, 96(3).
- **Bardgett, R. D. et Van Der Putten, W. H. (2014).** Belowground biodiversity and ecosystem functioning. *Nature*, 515(7528), 505-511.
- **Barthes, A. et Alpe, Y. (2018).** Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 23-37.
- **Batz de, C. de, Faucon, F. et Voinet, D. (2016).** *Évaluation du programme national nutrition santé 2011-2015 et 2016 (PNNS 3) et du plan obésité 2010-2013*. Inspection générale des affaires sociales.
- **Bernatchez, S., Eve, M., Ménard, C. et Desjardins, M.-C. (2023).** Les nudges comme normes incitatives du droit de la gouvernance : L'exemple des nudges alimentaires. *Nomopolis*, 1(1), 51 74.
- **Berthoud, M. (2020).** L'éducation alimentaire dans les écoles : diffusion, circulation et réappropriation des normes nutritionnelles. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 203(S1), 131-143.
- **Berthoud, M. et De Iulio, S. (2015).** Apprendre à manger : l'éducation alimentaire à l'école entre politiques publiques, médiations marchandes et mobilisations citoyennes. *Questions de communication*, 27(1), 105-128.
- **Bertin, E. (2020).** Pour une approche tridimensionnelle de l'éducation à l'alimentation. *Cahiers de Nutrition et de Diététique*, 55(3), 119-126.
- **Blondiaux, L. (2018).** *La démocratie participative*. Ressources en Sciences économiques et sociales.
- **Blondiaux, L. (2021).** La démocratie participative. *Vie Publique*.
- **Borel, S. et Gault, G. (2022).** *La France à table : Les mutations de l'alimentation*. Fondation J. Jaurès.
- **Bourdieu, P. (1979).** *La Distinction*. Éditions de minuit.
- **Briand, L. (2018).** *La chimie du goût*. Culture. Sciences-Chimie.
- **Buck, L. et Axel, R. (1991).** A novel multigene family may encode odorant receptors: A molecular basis for odor recognition. *Cell*, 65(1), 175-187.
- **Cardon, P. et De Iulio, S. (dir.). (2021).** *Cantine et friandises : L'école et l'alimentation des enfants*. Presses universitaires François-Rabelais.
- **Cardon, P., Depecker, T. et Plessz, M. (2019).** *Sociologie de l'alimentation*. Armand Colin.
- **Carof, S. (2017).** Le régime amaigrissant : une pratique inégalitaire ? *Sociologie*, 8(2), 213-228.
- **Carof, S. (2019).** Être grosse. Du corps discréditable au corps discrédité. *Sociologie*, 3, (10).
- **Cartron, F. et Fichet, J.-L. (2023).** *Vers une alimentation durable : Un enjeu sanitaire, social, territorial et environnemental majeur pour la France*, 476. Sénat.
- **Caillavet, F., Darmon, N., Dubois, C., Gomy, C., Kabeche, D. S., Paturel, D. et Perignon, M. (2021).** *Vers une sécurité alimentaire durable : enjeux, initiatives et principes directeurs*. Terra Nova.
- **Celata, F., La Chimia, A. et Lucciarini, S. (2024).** Divided plates: unveiling Italy's unequal school food policies. *Space and Polity*, 28(1), 40-59.
- **Chalando, V., Barthes, A. et Nous, C. (2024).** Quel enseignement de l'agroécologie face aux urgences climatiques dans les formations agronomiques ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (23).
- **CNESCO (2017).** *Qualité de vie à l'école : enquête sur la restauration et l'architecture scolaires*. Conseil national d'évaluation du système scolaire.

- **Contento, I. R.** (2016). *Nutrition education: linking research, theory, and practice*. Jones & Bartlett Learning.
- **Comoretto, G.** (2015). *Manger entre pairs à l'école : Synchronisme et complémentarité des processus de socialisation* [thèse, Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines].
- **Constantin, M.** (2021). Éduquer les enfants à l'alimentation : une médiation sensible. *Sciences de la société*, (108).
- **Cooper, H. M.** (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1(1), 104.
- **Corbeau, J.-P.** (2009). Les effets pervers de l'information nutritionnelle sur les enfants et les adolescents. *Réalités pédiatriques*, 138, 20-27.
- **Cot, A.** (2020). Quand Michel Foucault décrivait « l'éta-tisation du biologique ». *Le Monde*.
- **Coutellec, L. et Pierron, J.-P.** (2017). Penser une éthique alimentaire. Dossier thématique. Se nourrir : Un enjeu éthique. *Revue française d'éthique appliquée*, 4(2), 19-24.
- **Cour des comptes** (2022). *Le rapport public annuel 2022 : les politiques de lutte contre la pauvreté*. Cour des comptes.
- **Damhuis, L., Serré, A. et Rosenzweig, M.** (2020). Concrétiser l'ambition démocratique de l'alimentation durable ? *Anthropology of food*, (S15).
- **Darmon, M.** (2008). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. La Découverte.
- **Darmon, M.** (2016). *La socialisation*. Armand Colin.
- **Darmon, N.** (2015). 7.11. Une alimentation bonne pour la santé est-elle compatible avec une alimentation bonne pour l'environnement ? Dans C. Esnouf, J. Fioramonti et B. Laurieux (dir.), *L'alimentation à découvert* (p. 264-266). CNRS Éditions.
- **Dhuot, R.** (2018). La genèse précoce des différences sociales dans les habitudes alimentaires [thèse de doctorat, Université Paris Saclay].
- **Dupuy, A.** (2013). *Plaisirs alimentaires : Socialisation des enfants et des adolescents* (p. 33-73). Presses universitaires François-Rabelais.
- **Dupuy, A.** (2014). Thématization du plaisir alimentaire et visées utilitaristes. *Sociologie et sociétés*, 46(2), 253-275.
- **Dupuy, A. et Poulain, J.-P.** (2015). 1.12. Le plaisir de manger. Dans C. Esnouf, J. Fioramonti et B. Laurieux (dir.), *L'alimentation à découvert* (p. 45-46). CNRS Éditions.
- **Durif-Bruckert, C.** (2017). « On devient ce que l'on mange » : les enjeux identitaires de l'incorporation. *Revue française d'éthique appliquée*, n° 4(2), 25-36.
- **Fardet, A. et Rock, E.** (2014). Toward a New Philosophy of Preventive Nutrition: From a Reductionist to a Holistic Paradigm to Improve Nutritional Recommendations. *Advances in Nutrition*, 5(4), 430-446.
- **Fischler, C.** (1990). *L'omnivore : le goût, la cuisine et le corps*. O. Jacob.
- **Fluckiger, A.** (2018). Gouverner par des « coups de pouce » (es) : instrumentaliser nos biais cognitifs au lieu de légiférer ? *Les Cahiers de droit*, 59(1), 199-227.
- **Foucault, M.** (1976). Histoire de la sexualité. 1 : La volonté de savoir. Gallimard.
- **Frauca, J. A. R.** (2026). The new US food pyramid is scientifically questionable, and upends decades of trusted public health advice. *The Conversation*.
- **Frazer, J. G.** (1991). *The golden bough: a study in magic and religion*. Macmillan.
- **Gaussel, M.** (2018). Que fait le corps à l'école ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, (126).
- **Gaussel, M.** (2025a). Éduquer aux « bonnes pratiques » alimentaires. *Édubref*, (27).
- **Gaussel, M.** (2025b). Du champ à l'assiette, quels sont les défis contemporains posés par notre système alimentaire ? *Éduveille*.
- **Greenhalgh, T., Thorne, S. et Malterud, K.** (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6), e12931.
- **Gregoire, S.** (2022). *Obésité et alimentation, une approche communicationnelle des discours et des pratiques* [thèses, Université Bourgogne Franche-Comté].
- **Grignon, C.** (2015). Une sociologie des normes diététiques est-elle possible ? *La Vie des idées*.
- **Hankard, R. et Corbeau, J.-P.** (2019). L'orthorexie, ou quand l'obsession du « manger sain » vire à la maladie. *The Conversation*.
- **Hercberg, S. et Basdevant, A.** (2013). *Propositions pour un nouvel élan de la politique nutritionnelle française de santé publique*. Ministère des Affaires sociales et de la Santé.
- **Hinchliffe, S.** (2015). More than one world, more than one health: Re-configuring interspecies health. *Social Science & Medicine*, 129, 28-35.
- **Hochedez, C. et Le Gall, J.** (2016). Justice alimentaire et agriculture. *Justice spatiale*, 9.

- **Hoinle, B. et Klosterkamp, S. (2023).** Food justice in public-catering places: mapping social-ecological inequalities in the urban food systems. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 7.
- **Hourcade, R. et McClintock, N. (2023).** L'alimentation, un enjeu de justice sociale : mouvements alimentaires, politiques publiques et inégalités. *Lien social et Politiques*, (90), 5-34.
- **Hubert, H. et Mauss, M. (2019).** *Esquisse d'une théorie générale de la magie*. PUF.
- **Jeanneret, Y. (2014).** *Critique de la trivialité : les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Non Standard.
- **Joseph, J.-L. et Marmier, D. (2025).** *Permettre à tous de bénéficier d'une alimentation de qualité en quantité suffisante*. Le Conseil économique social et environnemental.
- **Jouanna, J. (2021).** Hippocrate et la médecine antique. Dans *Histoire de la médecine* (p. 772-785). Presses universitaires de France.
- **Kapsimali, M. et Barlow, L. A. (2013).** Developing a sense of taste. *Seminars in cell et developmental biology*, 24(3), 200-209.
- **Kovacs, S. et Orange-Ravachol, D. (2015).** La pyramide alimentaire : permanence et mutations d'un objet polymorphe controversé. *Questions de communication*, 27(1), 129-149.
- **Ravachol, D. O., Kovacs, S. et Orange, C. (2018).** Éducation nutritionnelle et acculturation scientifique : quelles circulations de normes et de savoirs dans les discours adressés aux jeunes ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (48).
- **Lafraire, J., Rioux, C., Giboreau, A. et Picard, D. (2016).** Food rejections in children: Cognitive and social/environmental factors involved in food neophobia and picky/fussy eating behavior. *Appetite*, 96, 347-357.
- **Larminat de, X. D. (2017).** *Sociologie de la déviance : des théories du passage à l'acte à la déviance comme processus*. SES-ENS – École Normale Supérieure, Sciences économiques et sociales.
- **Lascoumes, P., Le Galès, P. et Singly, F. de. (2018).** *Sociologie de l'action publique* (Nouvelle éd.). Armand Colin.
- **Law, J. (2015).** What's wrong with a one-world world? *Distinktion*, 16(1), 126-139.
- **Lawless, H. T. et Heymann, H. (2010).** *Sensory Evaluation of Food: Principles and Practices*. Springer.
- **Le Pape, M.-C. et Plessz, M. (2018).** Faire petit-déjeuner les enfants. Un enjeu de respectabilité parentale dans les milieux populaires. *Revue des politiques sociales et familiales*, 129(1), 91-97.
- **Lebredonchel, L. (2021).** *Sociologie des représentations alimentaires et de l'éducation à l'alimentation, pour une alimentation durable dans le contexte de la transition épidémiologique : une étude de cas au sein de quatre écoles élémentaires* [thèse de doctorat, Université de Normandie].
- **Lebredonchel, L. et Fardet, A. (2022).** Coupler sociologie et alimentation préventive pour une éducation à l'alimentation holistique. Éducation relative à l'environnement. *Regards – Recherches – Réflexions*, (Volume 17-2).
- **Lecointre, G. (2022).** *L'humain, un animal comme les autres*. La méthode scientifique.
- **Leszczak, É. (2025).** Les cantines scolaires : révélateur des interactions sociales ? Dans *Tryptique* saison 4. Laboratoire Triangle.
- **Licandro, H., Truntzer, C., Fromentin, S., Morabito, C., Quinquis, B., Pons, N., Martin, C., Blottière, H. M. et Neyraud, E. (2023).** The bacterial species profiles of the lingual and salivary microbiota differ with basic tastes sensitivity in human. *Scientific Reports*, 13(1), 20339.
- **Martel, C. et Wagnon, S. (2026).** *L'école au cœur de la transition écologique : outils et perspectives pour l'éducation du XXI^e siècle*. ESF Sciences humaines.
- **Maurice, A. et Comoretto, G. (2020).** Chapitre 3. Trouver sa place parmi ses pairs : partager un repas à la cantine en primaire et au collège. Dans *Quand les cantines se mettent à table...* (p. 61-78). Éducagri.
- **Monnery-Patris, S. et Rigal, N. (2024).** Comment les choix alimentaires se construisent-ils chez l'enfant ? *Nutrition et Endocrinologie*, 22(109), 15-17.
- **Paturel, D. et Ramel, M. (2017).** Éthique du care et démocratie alimentaire : les enjeux du droit à une alimentation durable. *Revue française d'éthique appliquée*, 4(2), 49-60.
- **Paturel, D. et Ndiaye, P. (2020).** Introduction : Démocratie alimentaire, le trouble-tête de l'alimentation durable. Dans D. Paturel et P. Ndiaye (dir.), *Le droit à l'alimentation durable en démocratie* (p. 17-46). Champ social.
- **Pech, A. (2022).** *Au-delà de la cantine et du potager : ressources et freins à une éducation alimentaire des adolescent.es au collège. Étude du foodscape de trois collèges (France, Mexique)* [thèse de doctorat, École normale supérieure de Lyon].
- **Pineda-Pinto, M., Frantzeskaki, N., Chandrabose, M., Herreros-Cantis, P., McPhearson, T., Nygaard, C. A. et Raymond, C. (2022).** Planning Ecologically Just Cities: A Framework to Assess Ecological Injustice Hotspots for Targeted Urban Design and Planning of Nature-Based Solutions. *Urban Policy and Research*, 40(3), 206-222.

- **Poulain, J.-P.** (2017). Socio-anthropologie du « fait alimentaire ». Dans *Dictionnaire des cultures alimentaires*, p. 1247-1263. Presses universitaires de France.
- **Ravachol, D. O. et Kovacs, S.** (2021). Neutralité des enseignants et promotion de l'esprit critique : le cas de l'éducation à l'alimentation. *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 77-93.
- **Régnier, F.** (2022). L'art de bien manger : une question sociale ? *Servir*, 517(7), 37-39.
- **Régnier, F., Lhuissier, A. et Gojard, S.** (2006). *Sociologie de l'alimentation*. La Découverte.
- **Régnier, F. et Masullo, A.** (2009). Obésité, goûts et consommation : Intégration des normes d'alimentation et appartenance sociale. *Revue française de sociologie*, 50(4), 747-773.
- **Remaury, B.** (2000). *Le beau sexe faible : les images du corps féminin entre cosmétique et santé*. Grasset.
- **Reverdy, C.** (2008). *Effet d'une éducation sensorielle sur les préférences et les comportements alimentaires d'enfants en classe de cours moyen (CM)* [thèse, Université de Bourgogne].
- **Reverdy, C.** (2020). Écouter les élèves dans les différents espaces scolaires. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (136).
- **Riffaut, H., Dessajan, S., Berhuet, S. et Hoibian, S.** (2026). *Etude solitudes 2025 - Les liens de proximité: pivots de la sociabilité - Synthèse*. CREDOC et Fondation de France.
- **Romeyer, H.** (2015). Le bien-être en normes : les programmes nationaux nutrition santé. *Questions de communication*, (27), 41-61.
- **Rosanvallon, P.** (2006). *La contre-démocratie : la politique à l'âge de la défiance*. Seuil.
- **Roudinesco, É.** (2021). *Le « biopouvoir » ou la gouvernance des corps vue par Michel Foucault*. Le Monde.
- **Santé publique France.** (2017). *Rapport de l'Anses sur l'Actualisation de la base de données des consommations alimentaires et l'estimation des apports nutritionnels des individus vivant en France par la mise en œuvre de la 3^{ème} étude individuelle nationale des consommations alimentaires (Étude INCA3)*.
- **Saracci, D. C. et Mahamat, M.** (2019). Comment rédiger un article scientifique de type revue narrative de la littérature ? *Revue médicale suisse*, 5.
- **Schauer, E.** (2026). *La nouvelle pyramide alimentaire expliquée*. Faculté d'agriculture, des sciences de la vie et de l'environnement.
- **Selosse, M.-A.** (2017). *Jamais seul : ces microbes qui construisent les plantes, les animaux et les civilisations*. Actes Sud.
- **Seurrat, A. et Marti, C.** (2018). Kits de marques et médiation des savoirs : prétentions communicationnelles et reconfigurations médiatiques. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 183(S2), 33-46.
- **Sevin, É.** (2021). Les normes au travail dans les restaurants scolaires : le cas des écoles primaires d'une grande ville des Hauts-de-France. Dans P. Cardon et S. De Iulio (dir.), *Cantine et friandises : L'école et l'alimentation des enfants* (p. 125-149). Presses universitaires François-Rabelais.
- **Slocum, R., Cadieux, K.V. et Blumberg, R.** (2016). Solidarité, espace et « race » : vers des géographies de la justice alimentaire. *Justice spatiale*, 9.
- **Spence, C.** (2022). The tongue map and the spatial modulation of taste perception. *Current Research in Food Science*, 5, 598-610.
- **Sumner, J.** (2015). Reading the world: Food literacy and the potential for food system transformation. *Studies in the Education of Adults*, 47(2), 128-141.
- **Thaler, R. H. et Sunstein, C. R.** (2018). *Nudge: la méthode douce pour inspirer la bonne décision*. Pocket.
- **Tichit, C.** (2015). Du repas familial au snack entre copains : le point de vue des enfants sur leur alimentation. *Anthropology of food*, (9).
- **Ueda, H.** (2022). The norms and practices of eating well: In conflict with contemporary food discourses in Japan. *Aux enjeux alimentaires* 175, 106086.
- **Verdeau, B., Darcel, N. et Maurice, A.** (2024). Enjeux de gouvernance pour l'éducation à l'alimentation de la jeunesse en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (23).
- **Vidgen, H. A. et Gallegos, D.** (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50-59.
- **Wagnon, S.** (2026). *Éducation verte, éducation de demain*. Le Bord de l'eau.
- **Wezel, A., Bellon, S., Doré, T., Francis, C., Vallod, D. et David, C.** (2009). Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agronomy for Sustainable Development*, 29(4), 503-515.
- **Woese, C. R. et Fox, G. E.** (1977). Phylogenetic structure of the prokaryotic domain: The primary kingdoms. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 74(11), 5088-5090.
- **Zoïa, G. et Visier, L.** (2025). Une cantine scolaire très politique. *Diversité*. (207).

ANNEXES : « PISTES EXPLORATOIRES »

Note sur les encadrés pistes exploratoires

Les encadrés exploratoires, situés en annexe à la fin de l'*Édurevue*, proposent des points d'ancrage curriculaires potentiels pour articuler l'EAG avec les contenus disciplinaires. Ces pistes ne s'appuient pas sur des travaux didactiques analysant systématiquement les programmes sous l'angle de l'EAG. Elles ont été élaborées à partir d'un croisement entre les thématiques identifiées dans la littérature scientifique synthétisée dans ce numéro et les liens potentiels avec les enjeux de l'éducation alimentaire.

Ces propositions n'ont pas valeur de prescription. Elles visent à suggérer des entrées possibles pour les équipes enseignantes souhaitant intégrer les enjeux alimentaires dans leurs enseignements, dans l'attente des textes d'application de la loi de 2026. Elles appellent à être confrontées aux programmes officiels et adaptées aux contextes locaux.

Encadré 1.1 – Pistes exploratoires : politiques nutritionnelles et construction des normes

Histoire

- Évolution des politiques de santé publique : de l'hygiénisme au PNNS
- Transformations des modes de consommation alimentaire depuis 1945
- Démocratisation de l'accès à certains produits et émergence de nouveaux clivages (bio, local, circuits courts)

Sciences économiques et sociales

- Construction institutionnelle des recommandations nutritionnelles
- Acteur·rices et instances impliqués dans l'élaboration des normes alimentaires
- Politiques publiques et instruments de régulation des comportements (campagnes, étiquetage, fiscalité)

Français

- Analyse des discours institutionnels sur l'alimentation
- Registres de langue et procédés rhétoriques des campagnes de santé publique
- Slogans nutritionnels : implicites et présupposés

Enseignement moral et civique

- Tension entre santé publique et liberté individuelle
- Légitimité de l'intervention étatique dans les choix alimentaires
- Information, incitation, contrainte : les degrés de l'action publique

Mathématiques

- Lecture et interprétation des données statistiques de santé publique
- Enquêtes nationales sur les consommations alimentaires (INCA, Esteban)
- Représentations graphiques et évolution des indicateurs nutritionnels

Encadré 1.2 – Pistes exploratoires : restauration scolaire, messages nutritionnels et enjeux critiques

Sciences économiques et sociales

- Contraintes budgétaires des collectivités territoriales et cout du repas
- Médiations marchandes dans l'espace scolaire : kits pédagogiques et partenariats

Géographie

- Disparités territoriales de l'offre de restauration scolaire
- Politiques tarifaires des communes et accès différencié à la cantine

Français

- Champ lexical des campagnes nutritionnelles : rhétorique du risque et registre guerrier
- Distinction entre discours informatif, éducatif et promotionnel

Mathématiques

- Modélisation de budgets alimentaires selon les profils de ménages
- Calcul du cout nutritionnel des recommandations officielles

Enseignement moral et civique

- Développement de l'esprit critique face aux messages nutritionnels
- Frontière entre éducation et marketing dans l'espace scolaire

Histoire

- Genèse des dispositifs d'aide alimentaire en France (Restos du Cœur, banques alimentaires, épiceries solidaires)
- Évolution des politiques de lutte contre la précarité alimentaire

Encadré 1.3 – Pistes exploratoires : normes alimentaires et reproduction des inégalités sociales

Sciences économiques et sociales

- Insécurité alimentaire : mesure, indicateurs et évolution du recours à l'aide alimentaire
- Paradoxe nutritionnel : relation inverse entre cout et qualité nutritionnelle des aliments

Géographie

- Déserts alimentaires : accessibilité aux commerces selon les territoires
- Inégalités urbaines et rurales de l'offre alimentaire

Mathématiques

- Outils statistiques de mesure des inégalités
- Répartition des budgets alimentaires et calcul du reste à vivre

Français

- Représentations littéraires des repas selon les milieux sociaux (Zola, Balzac, Proust)

Histoire

- Revendications ouvrières autour de l'alimentation (tickets restaurant, cantines d'entreprise)

Enseignement moral et civique

- Droit à l'alimentation dans les textes internationaux
- Distinction entre charité et justice sociale dans les dispositifs de solidarité alimentaire

Sciences de la Vie et de la Terre

- Gradient social des pathologies liées à l'alimentation (obésité, diabète, maladies cardiovasculaires)
- Concept d'environnement obésogène

Encadré 2.1 – Pistes exploratoires : perception gustative et dimension sensorielle

Sciences de la Vie et de la Terre

- Physiologie du goût : récepteurs gustatifs, bourgeons, variations génétiques
- Cinq saveurs fondamentales : sucré, salé, acide, amer, umami
- Rôle de l'olfaction rétronasale dans la perception des saveurs
- Microbiote oral et modulation de la perception gustative
- Néophobie alimentaire : mécanisme adaptatif et fenêtres de diversification

Physique-Chimie

- Molécules sapides : structure chimique des composés responsables des saveurs
- Influence de la température et de la texture sur la perception
- Volatilité des arômes et rôle des matières grasses dans leur libération
- Évolution des politiques de lutte contre la précarité alimentaire

Encadré 2.2 – Pistes exploratoires : transmission culturelle et sociale de la construction du goût

Sciences économiques et sociales

- Socialisation alimentaire : rôle de la famille, des pairs, de l'école
- Transmission intergénérationnelle des pratiques culinaires
- Division genrée du travail culinaire et stéréotypes alimentaires

Français

- Vocabulaire sensoriel et lexique de la dégustation
- Littérature gastronomique : de Brillat-Savarin à Proust
- Métaphores alimentaires dans la langue courante et la littérature

Arts plastiques

- Esthétique culinaire : composition, couleurs, mise en scène
- Design alimentaire et influence de la présentation sur la perception
- Volatilité des arômes et rôle des matières grasses dans leur libération
- Codes de la photographie culinaire et esthétisation de l'alimentation

Enseignement moral et civique

- Respect de la diversité des goûts et des cultures alimentaires
- Construction culturelle du dégoût et déconstruction des préjugés alimentaires

Encadré 2.3 – Pistes exploratoires : normes corporelles, anxiété alimentaire et troubles des conduites

Sciences de la Vie et de la Terre

- Troubles des conduites alimentaires : caractéristiques biologiques et comportementales (anorexie, boulimie, orthorexie)
- Signaux de faim et de satiété : mécanismes et dérèglements
- Liens entre stress, cortisol et comportements alimentaires

Français

- Champs lexicaux de la culpabilité et de la vertu dans les discours nutritionnels
- Sciences économiques et sociales
- Construction sociale des normes corporelles et idéal de minceur
 - Différenciation sociale du rapport au corps et aux injonctions esthétiques

Enseignement moral et civique

- Pression sociale, réseaux sociaux et image corporelle
- Grossophobie et discriminations liées au poids
- Tension entre santé publique et autonomie individuelle

Enseignement moral et civique

- Respect de la diversité des goûts et des cultures alimentaires
- Grossophobie et discriminations liées au poids
- Tension entre santé publique et autonomie individuelles

Mathématiques

- Données épidémiologiques sur les troubles alimentaires : prévalence, incidence, biais d'enquête
- Limites des indices corporels (IMC) comme outils de mesure

Arts plastiques

- Évolution des représentations du corps dans l'histoire de l'art
- Artistes contemporain-es interrogeant les normes corporelles

Encadré 3.1 – Pistes exploratoires : alimentation, environnement et interdépendances du vivant

Sciences de la Vie et de la Terre

- Écosystème du sol : microorganismes, fertilité, décomposition de la matière organique
- Pollinisation et interdépendances entre espèces dans un agroécosystème
- Santé partagée (*One Health*) : zoonoses, antibiorésistance et liens entre santé humaine, animale et environnementale
- Microbiote intestinal et diversité alimentaire
- Arbre phylogénétique du vivant : parenté entre espèces et ancêtre commun (LUCA)

Physique-Chimie

- Pesticides et molécules chimiques dans la chaîne alimentaire : persistance et bioaccumulation

Géographie

- Empreinte écologique des systèmes alimentaires : circuits courts vs circuits longs

Sciences économiques et sociales

- Modèles économiques de l'agroécologie et de l'agriculture biologique
- Loi EGAim et objectifs de durabilité dans la restauration collective

Enseignement moral et civique

- Bien-être animal : dimensions éthique et réglementaire
- *Greenwashing* : analyse critique des discours environnementaux appliqués à l'alimentation

Mathématiques

- Calcul de l'empreinte carbone d'un repas selon la provenance et le mode de production des aliments
- Lecture de données statistiques sur les émissions de gaz à effet de serre du secteur agroalimentaire

Technologie

- Innovations agricoles : fermes verticales, aquaponie, agrivoltaïsme
- Conception d'un composteur ou d'un jardin pédagogique : dimensions techniques et écologiques

Encadré 3.2 – Pistes exploratoires : dispositifs éducatifs, responsabilités et transition alimentaire

Sciences économiques et sociales

- Commerce équitable : principes, répartition de la valeur, limites
- Politiques publiques agricoles : PAC, subventions, aides à la conversion biologique

Géographie

- Circuits courts et autonomie alimentaire territoriale
- Projets alimentaires territoriaux (PAT) et relocalisation de l'alimentation

Technologie

- Énergies renouvelables en agriculture : agrivoltaïsme, méthanisation
- Innovations agricoles : fermes verticales, aquaponie
- Low-tech et techniques traditionnelles de conservation

Mathématiques

- Quantification du gaspillage alimentaire aux différentes étapes de la chaîne
- Efficacité de conversion alimentaire et optimisation des ressources

Enseignement moral et civique

- Responsabilité individuelle vs collective dans la transition écologique
- *Greenwashing*: analyse critique des discours environnementaux
- Écocitoyenneté : portée et limites de l'action individuelle

Édurevue

LA SYNTHÈSE APPROFONDIE POUR COMPRENDRE LES QUESTIONS ÉDUCATIVES



Pour citer ce numéro d'Édurevue :

Gaussel, M. (2026). Éduquer aux enjeux alimentaires.

Édurevue, 155, février. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-155-fevrier-2026.pdf>

Retrouvez nos dernières publications :

Fenoglio, P. (2025). L'IA en éducation : rupture ou continuité ?

Édurevue, 154, décembre. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-154-decembre-2025.pdf>

Neville, P. (2025). Panorama de la forme scolaire : Faire l'école primaire autrement ?

Édurevue, 153, novembre. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-153-novembre-2025.pdf>

Lauricella, M. (2025). Comprendre PISA, entre production de données et outil de pilotage.

Édubref, 29, octobre. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-octobre-2025.pdf>

Ravez, C. (2025). Territorialiser les politiques éducatives : processus, acteurs et débats.

Édubref, 28, septembre. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-septembre-2025.pdf>

Dousson, L. (2025). Transmissions culturelles familiales et inégalités scolaires.

Édurevue, 152, juin. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-152-juin-2025.pdf>

Nos différents formats de publication pour comprendre les questions éducatives



Édurevue

La synthèse
approfondie



Édubref

L'essentiel



Édurevue

Le blog



Éduactu

Le bulletin
de veille



ÉduVOX

La chronique
podcast

➔ Disponible sur : <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/>

Abonnez-vous aux publications :

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>