



MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Université Lumière Lyon 2

Présenté par **SUSZYLO Lucine**

Numéro étudiant : 2234818

Aborder la notion de justice alimentaire dans l'enseignement secondaire : quelles pratiques pédagogiques pour quels effets ?

Département de Psychologie Sociale du Travail et des Organisations

Parcours Psychologie sociale

Master 2

Rendu le lundi 25 août 2025

Soutenance le 5 septembre 2025 à 11 heure

Sous la direction de Kalampalikis Nikos, Professeur de Psychologie sociale (UR GRePS,
Lyon 2)

Membres du jury : Leboukh Amel, Enseignante-chercheuse en Psychologie

Tutrices de stage : Moreau Morgane, Co-coordinatrice au Réseau Marguerite & Chauveau
Hélène, Chargée de projet BDS

Année Universitaire 2024-2025

Sommaire

Remerciements.....	1
Résumé.....	2
Introduction.....	3
PARTIE 1 : Contextualisation de l'intervention psycho-sociale.....	4
1. Adolescence et alimentation.....	4
2. Penser l'alimentation à travers la justice sociale : pourquoi et comment en parler avec les adolescent-es ?.....	5
2.1. La justice alimentaire.....	5
2.2. Pourquoi aborder la justice alimentaire auprès d'adolescent-es ?.....	6
3. Le rôle des dispositifs scolaires dans l'éducation alimentaire des jeunes.....	8
3.1. Interactions éducatives et sociales autour de l'alimentation dans le cadre scolaire.....	8
3.2. La justice alimentaire au sein d'une éducation ancrée.....	10
4. Cadre théorique de l'intervention.....	10
4.1. Faire une intervention en tant que psychologue social au sein d'une recherche-action.....	10
4.1.1. Approche psychosociale.....	10
4.1.2. Une démarche participative.....	11
4.2. L'impact et l'évolution de la justice alimentaire sur les représentations sociales des élèves et des enseignant-es.....	13
4.3. Tensions et résistances des élèves et des enseignant-es autour des questions socialement vives.....	14
4.4. L'empowerment face à une dissonance cognitive.....	15
PARTIE 2 : Problématisation psychosociale de la commande.....	17
1. De la demande à la commande reformulée.....	17
2. Les missions et objectifs de l'intervention.....	18
3. Étapes de l'intervention.....	19
PARTIE 3 - Démarche méthodologique de l'intervention psychosociale.....	21
1. Phase exploratoire, la pré-identification des impacts des séances Marguerite.....	22
1.1. Contextualisation de la recherche : genèse du projet, évolution du projet et impacts futurs espérés.....	22
1.2. Un regard objectif du terrain à travers les observations.....	23
2. Évaluation quantitative : questionnaires aux élèves avant une séance sur la justice alimentaire.....	25
2.1. Outil de recueil de données.....	25
2.2. Méthode d'analyse des données.....	26
3. Évaluation qualitative : entretiens collectifs et entretiens semi directifs.....	27
3.1. Les focus groups auprès des élèves.....	27
3.1.1. Outils de recueil de données.....	27
3.1.2. Méthode d'analyse des données.....	28

3.2. Les entretiens semi-directifs auprès des enseignant-es.....	28
3.2.1. Outils de recueil de données.....	28
3.2.2. Méthode d'analyse des données.....	29
PARTIE 4 : Résultats de l'intervention psychosociale.....	30
1. Résultats de la phase exploratoire.....	30
1.1. Brainstorming avec les salariées de l'association.....	30
1.2. Les mises en avant par les observations.....	31
2. Résultats de l'analyse quantitative.....	33
3. Résultats et analyses des entretiens collectifs avec les collégiens.nes.....	36
3.1. Profils des élèves des entretiens collectifs.....	36
3.2. Résultats des entretiens collectifs.....	37
3.2.1. Première lecture - Analyse structurée par les supports.....	37
3.2.2. Seconde lecture - Le fond des entretiens.....	40
4. Résultats et analyses entretiens avec les enseignant.es.....	43
4.1. Profils des enseignant-es interrogé-es.....	43
4.2. Résultats des entretiens avec les enseignant-es.....	44
PARTIE 5 : Discussion des résultats et préconisations.....	50
1. Discussion et croisements des résultats.....	50
1.1. Évolution des représentations sociales de la justice alimentaire.....	50
1.2. L'articulation entre responsabilité individuelle et collective dans la perception des inégalités alimentaires.....	51
1.3. Le pouvoir d'agir des élèves face aux contraintes structurelles et la dissonance cognitive induite par les injonctions institutionnelles.....	52
1.4. La justice alimentaire comme question socialement vive : entre vécu, stigmatisation et pédagogie.....	53
1.5. Le rôle du Réseau Marguerite et la posture enseignante : leviers et défis d'une éducation alimentaire ancrée dans la réalité.....	54
2. Préconisations.....	55
3. Limites de l'intervention.....	59
4. Enjeux de restitution.....	60
PARTIE 6 : Analyse réflexive de la posture professionnelle.....	62
1. Construction d'une identité de psychologue sociale au sein d'une équipe de travail....	62
1.1. Le psychologue social face aux défis de l'interdisciplinarité.....	62
1.2. La recherche pluridisciplinaire au centre d'une démarche participative.....	65
2. La recherche autour des inégalités sociales touchant les enfants.....	66
2.1. Penser l'éthique d'une enquête sensible.....	66
2.2. Postures auprès d'élèves avec entretiens et observations :.....	69
Bibliographie.....	71
Annexes.....	75

Remerciements

Je souhaite avant tout remercier toute l'équipe du Réseau Marguerite de m'avoir si bien accueillie, accompagnée et soutenue durant cette recherche. Merci à Morgane, Clémence et Noémie de leur bonne humeur et sourire quotidien durant ces six mois de stage. Un merci aux membres du CA et aux bénévoles de l'association pour leurs conseils et partage d'expériences. Un merci plus particulier à ma tutrice de stage, Morgane, d'avoir pris le temps de m'épauler pour cette recherche, amenant de la sérénité, une autre approche et un autre regard sur ce travail.

Un grand merci à la Boutique Des Sciences (BDS) de m'avoir offert cette opportunité, mais aussi pour leur écoute et accompagnement, me permettant d'avoir les outils nécessaires pour mener à bien cette recherche. Un merci plus particulier à Hélène, pour sa disponibilité et sa présence pour tous mes questionnements.

Je souhaite aussi remercier mon tuteur universitaire, Nikos Kalampalikis, pour son accompagnement et pour avoir su m'aiguiller durant ce travail.

Je tiens aussi à remercier tous les participant-es aux entretiens (élèves et enseignant-es) qui m'ont permis de nourrir la recherche à travers leurs vécu et point de vue. Merci d'avoir pris le temps de faire avancer la recherche de par votre expérience.

Enfin, je tiens à remercier ma famille, mes proches et mes amis pour leur soutien et leur bienveillance. Merci à mes camarades de master 2 de Psychologie sociale, devenus depuis maintenant 2 ans des ami-es proches, sur qui j'ai pu compter pour leurs mots, leur douceur et leur aide durant ce travail.

Résumé

L'éducation alimentaire à l'école s'arrête sur des responsabilités individuelles en contradiction avec les messages quotidiennement reçus par les adolescent-es provoquant de la culpabilité et des dissonances. C'est pourquoi le Réseau Marguerite promeut une éducation critique et citoyenne autour des enjeux sur l'alimentation et l'agriculture en accompagnant les enseignant-es et adolescent-es à travers des projets locaux. C'est dans ce contexte que nous avons mené une recherche participative pour comprendre les effets des pratiques pédagogiques dans l'enseignement de la justice alimentaire auprès des enseignant-es et des élèves. Ainsi, nous avons utilisé une approche méthodologique mixte, combinant une phase exploratoire, des questionnaires et des entretiens collectifs auprès des élèves et des entretiens semi-directifs avec les enseignant-es. Les résultats montrent que les élèves ayant participé aux séances sur la justice alimentaire continuent d'insister sur les responsabilités individuelles générant de la dissonance cognitive, où les nouvelles informations sont réinterprétées dans des cadres de pensée préexistants, individualistes. Face à ce sujet socialement vif, les enseignant-es sont dans une posture d'impartialité neutre nourrie par une peur de heurter et d'amener des injonctions. Pour finir, ce mémoire souligne la difficulté d'arborer la posture de psychologue social auprès des jeunes sur ce sujet controversé, notamment dans des milieux en précarité.

Mots clés : justice alimentaire, éducation alimentaire, représentations sociales, pouvoir d'agir, dissonances, recherche participative.

Introduction

Manger est un acte culturel et social soumis à de fortes inégalités, déterminé par des contextes historiques et économiques, les valeurs sociales et culturelles de chaque société, des normes socio-culturelles, identitaires et religieuses (Lahlou, 1998). Cet acte quotidien et vital se repose ainsi sur des rapports sociaux et des représentations modelées par les sociétés et ses évolutions (Marguat, 2016). De fait, ce thème ouvre un large champ d'enjeux à aborder, et concerne pleinement les adolescent-es qui se retrouvent au sein d'un paradoxe entre les normes du « bien manger » diffusées par l'école et la réalité de l'alimentation des familles, notamment dans des zones urbaines défavorisées où l'offre alimentaire est restreinte (*ibid.*).

Ce mémoire professionnel rend compte de l'intervention psychosociale effectuée au sein du Réseau Marguerite (RM) dans le cadre d'un stage de 840 heures, présente plus précisément le contexte dans lequel il s'inscrit et les enjeux qu'il présente. Ce mémoire sera aussi l'objet d'une réflexion autour de la construction d'une identité professionnelle en tant que psychologue sociale, via l'expérience d'une intervention en autonomie. C'est à cette occasion que nous pourrons poser les différents questionnements et difficultés qui viennent tout naturellement à la fin d'une formation en psychologie sociale et à la rencontre du monde professionnel.

Afin d'appréhender les enjeux et caractéristiques de la construction identitaire professionnelle de psychologue sociale, nous suivrons, dans ce mémoire, le cheminement d'une intervention sociale. Nous commencerons par définir le contexte de cette intervention, puis nous examinerons le cadre théorique qui a permis de l'étayer, ensuite nous verrons sa mise en œuvre, ses résultats discutés au regard de théories, ses limites et les recommandations formulées en tant que stagiaire psychologue social. Enfin, nous approfondirons notre réflexion sur la posture professionnelle de psychologue social dans le cadre de cette intervention.

PARTIE 1 : Contextualisation de l'intervention psycho-sociale

1. Adolescence et alimentation

Adolescence et alimentation, la période de l'adolescence allant de 10 à 19 ans, correspond à des enjeux spécifiques sur le plan de la nutrition et de la santé. L'adolescence est une période très discutée scientifiquement, sa temporalité étant encore débattue, de par construction sociale et historique (Augé, 2014). Néanmoins, les chercheur-ses s'accordent sur des caractéristiques propres à cette période ; comme des changements physiologiques importants, l'autonomisation progressive vis-à-vis de la sphère familiale et l'importance croissante de la socialisation entre pairs (Pech, 2022). L'autonomie alimentaire des adolescent-es se manifeste par des pratiques hors supervision adulte et la transgression des normes établies (Maurice, 2014).

En quoi le Réseau Marguerite contribue-t-il à sensibiliser les jeunes aux enjeux agricoles, alimentaires et sociaux ?

Le RM est une association à but non lucratif (loi 1901), qui accompagne les enseignant-es du secondaire (collège, lycée) dans leurs projets pédagogiques pour rendre les adolescent-es acteurs et actrices d'une agriculture et d'une alimentation plus justes, écologiques et solidaires. L'association s'est formée en 2013 à partir d'une recherche-action visant à sensibiliser les élèves à l'agriculture et à l'alimentation par un dispositif innovant, menée principalement par Julie Le Gall, co-fondatrice, et Myriam Laval, co-fondatrice et présidente de l'association.

Depuis, le RM accompagne les adolescent-es vers une meilleure compréhension de leur environnement alimentaire et de ce qui les influence grâce aux projets Marguerite. Dans le but de redonner aux adolescent-es une capacité d'agir et de développer leur esprit critique sur ce sujet, l'association met à disposition des outils et des formations pour les enseignant-es, des collaborations avec des partenaires et l'organisation d'événements inter-collégien-nes.

Le RM se construit ainsi autour de cinq fondamentaux : tisser de la solidarité, faire collectif, encourager la créativité, se connecter au territoire et développer le pouvoir d'agir des enseignant-es. L'association a alors différents objectifs en vue : sensibiliser les

adolescent·es et former les enseignant·es, appuyer les initiatives citoyennes et adolescentes concrètes pour la justice alimentaire (JA) et sociale, créer des espaces de questionnements citoyens, scientifiques et pédagogiques, et enfin mettre en place une mise en lien des acteurs pour créer des territoires alimentaires engagés.

Ainsi, le RM a pour mission de développer des projets de territoire en impliquant les adolescent·es dans le cadre scolaire, centrés sur l’agriculture et l’alimentation, afin de promouvoir une plus grande justice et solidarité alimentaire face aux défis environnementaux, sociaux et politiques actuels. Cela implique de créer des réseaux entre les différents acteurs du territoire, tels que ceux qui cultivent, transportent, vendent, transforment et prennent des décisions.

2. Penser l’alimentation à travers la justice sociale : pourquoi et comment en parler avec les adolescent·es ?

2.1. La justice alimentaire

Le terme “justice alimentaire” définit largement le droit humain à l’alimentation (Gottlieb & Joshi, 2010). Ce mouvement est né au cours des années 1990 par des initiatives citoyennes locales en réponse aux inégalités géographiques, sociales, environnementales et raciales entravant l’accès à une alimentation de qualité pour les moins favorisés (Pech, 2022). Ce mouvement défend entre autres une justice environnementale et sociale (Le Gall & Hochedez, 2016). La JA vise alors à assurer un accès équitable aux avantages d’une alimentation saine sur l’environnement (Alkon & Agyeman, 2011). Elle s’appuie ainsi sur des objectifs de durabilité appliqués aux systèmes alimentaires et sur les risques d’insécurité alimentaire dans des situations de pauvreté et de précarité (Le Gall & Hochedez, 2016).

Toutefois, la JA n’est pas (seulement) un problème d’accessibilité, un droit humain, des perspectives de lutte contre la pauvreté ou encore de sécurité alimentaire (Le Gall & Hochedez, 2016, Crosley, 2013). En effet, les questionnements autour de l’accessibilité relèvent particulièrement de pouvoir, c’est-à-dire “*d’avoir le droit d’avoir accès à... et d’avoir la capacité de faire entendre sa voix pour avoir accès à...*” (Le Gall & Hochedez, 2016). De fait, les autrices remettent en question le terme d’accessibilité à partir d’un système de relations spatiales ou sociales, marquées par des asymétries.

La perspective de la JA comme droit humain est répandue, mais jugée insuffisante par de nombreux auteurs (Levkoe, 2006). Une telle approche, centrée sur l'individu, risque de masquer les causes structurelles, politiques et économiques des injustices alimentaires (*ibid.*). De même, la concevoir uniquement comme une lutte contre la pauvreté, bien que reliant la faim aux dynamiques systémiques, néglige les composantes écologiques et mondiales de la JA (*ibid.*).

Beaucoup de recherches vont ainsi être d'accord pour dire qu'aborder la JA par la sécurité alimentaire serait le plus prometteur de part sa perspective multi-échelles et multi-discours (Levkoe, 2006 ; Gottlieb & Fisher, 1996). Cette notion conceptualiserait selon eux la JA à l'échelle individuelle et collective tout en incombant à la fois aux acteurs étatiques et locaux (Crosley, 2013).

Néanmoins, cette vision reste encore débattue au sein de la littérature ; les inégalités structurelles ayant évolué, la sécurité alimentaire faisant partie d'un axe important de la JA elle aussi évoluée (Le Gall & Hochedez, 2016). Initialement portée sur l'approvisionnement et la production, la sécurité alimentaire inclut aujourd'hui des dimensions comme la qualité, la sécurité sanitaire des aliments (*food safety*) et la souveraineté alimentaire (*c.-à-d.* le droit des populations à contrôler leur système alimentaire). La sécurité alimentaire est alors indissociable de questions de pouvoir et d'inégalités sociales, spatiales ou raciales : ce n'est pas seulement produire ou distribuer plus, mais permettre un accès juste et équitable à cette nourriture (*ibid.*). L'alimentation n'est maintenant plus décrite comme un objet singulier, mais a laissé place à une approche plus holistique de l'intersection entre alimentation et moyen de subsistance. Nous avons ainsi reconnu que tous les aliments ne sont pas de la même qualité ni culturellement appropriés (Adamson, 2011). Passant d'une conceptualisation de la faim individuelle à des considérations structurelles et culturelles plus profondes, les communautés ont élargi la notion de justice (Gottlieb & Fisher, 1996).

2.2. Pourquoi aborder la justice alimentaire auprès d'adolescent-es ?

À l'école, l'éducation à l'alimentation aborde majoritairement les enjeux de nutrition, de santé, d'environnement, ou de fonctionnement du système. Toutefois, plusieurs études montrent que même si les adolescent-es ont souvent connaissance des principaux messages de santé publique autour de l'alimentation, cela ne suffit pas pour qu'ils les mettent en pratique

(Garabuau-Moussaoui, 2001). Cela peut notamment s'expliquer par le fait qu'en matière d'alimentation, les adolescent-es se situent à la croisée de normes et de messages multiples qui entrent parfois en concurrence tout en n'étant pas toujours en cohérence avec leur réalité ; d'un côté, les réseaux sociaux et les médias promeuvent régulièrement la junk food, et de l'autre côté, les politiques de santé publique luttent contre l'obésité des jeunes (Wisner-Bourgeois et al., 2001). Dans le contexte scolaire, cela peut provoquer des tensions psychologiques entre les normes du « bien manger » diffusées par l'école et la réalité de l'alimentation des familles, notamment dans des zones urbaines défavorisées où l'offre alimentaire est restreinte (Marguat, 2016). On peut alors se questionner sur la conception d'un projet d'éducation alimentaire qui intègre la diversité des messages et des normes que les adolescent-es reçoivent quotidiennement sur l'alimentation.

La démarche de l'association permet de former les enseignant-es à intégrer ces enjeux dans leur projet et à aborder sans stigmatiser ces questions avec leurs élèves. De fait, les projets proposés par le RM invitent à parler de justice, de solidarité, de citoyenneté, et de démocratie, et ils se renouvellent. Ainsi la façon d'aborder l'alimentation pour en faire une affaire collective et non uniquement une affaire de responsabilité individuelle dans les choix de consommation des adolescent-es et de leurs familles. À travers une valorisation de la parole des jeunes sur ces enjeux, les projets visent à éveiller l'esprit critique des jeunes et à susciter des initiatives citoyennes répondant aux besoins alimentaires précis des territoires.

Le projet [“la place de la justice alimentaire dans les projets marguerite”](#) mis en place par le RM, a démarré en 2023 et se finit en 2025. Ainsi, ce projet part du constat que les inégalités sociales restent nombreuses sur le plan de l'accès à l'alimentation, mais ne sont que très peu prises en considération dans l'éducation alimentaire. L'association est alors convaincue du rôle de l'école pour encourager la justice agri-alimentaire. Le projet propose ainsi des séances et des outils développant un dialogue sur les inégalités sociales, de santé et territoriales, en partant de l'expérience des élèves pour les amener à un regard critique. Des partenariats locaux et un accompagnement des enseignant-es à travers des formations et des co-animations sont mis en place pour favoriser l'engagement des élèves et aborder ces enjeux sensibles. En outre, ce projet prolonge les réflexions autour des enjeux du système alimentaire à destination des adolescent-es, en tenant compte des inégalités sociales en matière d'alimentation.

Les enjeux de JA sont clairement mis en avant par la société civile, la recherche et les pouvoirs publics. Plus récemment, les revendications des agriculteurs et agricultrices sont aussi mises au-devant de la scène depuis les manifestations de début 2024. Malgré cet engouement public sur la JA, l'éducation sur ce sujet demeure quasi inexistante, alors que les adolescent-es sont autant concernés par ces enjeux d'injustices alimentaires et de santé. En l'absence de ces connaissances, les jeunes peuvent créer des dissonances, alimenter un sentiment d'impuissance ou un rejet du sujet. L'école est ainsi vue comme un levier majeur pour reconnecter les jeunes à l'agriculture et pour développer une éducation alimentaire critique (Pech, 2022).

3. Le rôle des dispositifs scolaires dans l'éducation alimentaire des jeunes

Comme d'autres sujets socialement vifs, l'alimentation suscite des controverses croissantes (bien-être animal, pesticides...) dépassant le simple débat d'opinion (Pech, 2022).

3.1. Interactions éducatives et sociales autour de l'alimentation dans le cadre scolaire

L'école a aujourd'hui comme défi de développer l'esprit d'analyse et d'accompagner les élèves à travailler la réflexion critique dans la société qui propose diverses sollicitations (Marguat, 2016). Elle va permettre de responsabiliser les élèves en proposant et développant leur logique de choix et compétences individuelles et collectives afin de former un citoyen du monde capable de jugement et de raison, nécessaires à l'essor de l'écocitoyenneté (Pourtois & Desmet, 2004). En outre, en ayant un rôle central dans la transformation sociale (Simonneaux & Legardez, 2011), elle a comme objectif de donner aux citoyens les moyens de décider par eux-mêmes (Jourdan, 2004). Ainsi, l'éducation a toujours été traversée par la question des valeurs éducatives dites laïques dans le contexte scolaire, alors confrontées aux valeurs familiales des élèves et des enseignant-es (Marguat, 2016). Une interaction existe effectivement entre l'univers familial, l'entourage, les amis, le milieu scolaire, l'environnement général avec les publicités, les médias et la profusion de produits offerts à la consommation (Ologoufou, 2004).

C'est pourquoi, selon différents chercheurs (Marquat, 2016, Ologoufou, 2004), les pratiques émergentes basées sur des démarches participatives sont valorisantes ; elles permettent de mettre en lien des acteur·ices sociaux autour du système alimentaire et les efforts d'autodétermination des élèves. Cette éducation populaire, amenée généralement par des associations, favorise le lien social et une ouverture à un modèle alternatif, amenant ainsi de la réflexivité au sein de cette unité sociale (Marguat, 2016, Ologoufou, 2004). L'association se positionne ainsi sur cette approche en amenant les élèves à rencontrer d'autres acteur·rices et environnements en dehors du milieu scolaire.

En effet, le projet "[la place de la JA dans les projets Marguerite](#)" est composé de quatre types de séances différentes ancrées dans une démarche participative.

Tableau I

Les séances faisant partie du projet "La place de la JA dans les projets Marguerite"

Séances faisant partie du projet laboratoire	Description
Ciné débat : La solidarité producteurs-mangeurs	À partir de l'extrait " La part des autres " de Delpias et Payage (2019), cette séance souhaite soulever la question de l'accès à l'alimentation de qualité pour les consommateurs et les difficultés pour les agriculteurs en présentant l'initiative des épiceries sociales et solidaires. La séance peut être adaptée en faisant intervenir des acteur·rices en lien avec le film, telles que des agriculteur·rices et des salarié·e-s ou bénévoles d'épiceries sociales et solidaires. Cela permet aux élèves de pouvoir poser des questions et/ou discuter avec ces acteurs·rices en lien avec la thématique du film.
Photolangage	Cette séance permet d'aborder la complexité de la notion de JA à travers des images.
Rencontrer un acteur	Cette séance permet de faire préparer aux élèves un interview pour ensuite sortir du collège afin d'aller à la rencontre d'acteur·rices de la JA et de la solidarité. Le but final de cette séance est de créer un podcast à partir de ces rencontres.
Les conditions d'accès à l'alimentation de qualité dans différents quartiers	À travers la méthode de l'auto-socioconstruction des savoirs, l'objectif de cette séance est de rendre concrète la notion d'accessibilité et de JA en échangeant sur ces idées en groupe.

Une collaboration active entre différents personnels est alors nécessaire pour un projet éducatif sur l'alimentation complet et complexe : directeurs d'établissements, enseignant·es, professionnels de santé, cuisiniers, gestionnaires, partenaires locaux... (Ologoudou, 2004).

3.2. La justice alimentaire au sein d'une éducation ancrée

Les principales recherches autour de l'éducation alimentaire restent centrées sur les pratiques alimentaires des élèves à la cantine et non sur des dispositifs plus innovants. Néanmoins, quelques chercheurs nord-américain.es (Surman & Hamilton, 2019, Earl, 2018) se sont intéressé-es à l'éducation alimentaire ancrée dans l'environnement proche des élèves afin de répondre à des problématiques qu'ils peuvent rencontrer à l'école et en dehors. Certaines de ces actions s'inscrivent dans un volet éducatif autour de deux axes : d'un côté, accroître les connaissances et l'esprit critique sur le système alimentaire et, d'un autre, amener le savoir à l'action afin de transformer concrètement le système alimentaire (Hochedez & Le Gall, 2016). De fait, l'ancrage sur l'environnement quotidien des élèves est vu comme un levier de JA, leur permettant de prendre conscience des inégalités spatiales. Une approche expérientielle permettrait ainsi d'aller au-delà des connaissances nutritionnelles, à travers notamment la littératie alimentaire critique, favorisant la participation des élèves (Pech, 2022). La littératie alimentaire critique désigne l'ensemble des compétences, connaissances et savoir-faire qu'un individu est censé avoir pour adopter des pratiques alimentaires jugées adéquates (Truman et al., 2017). De fait, cet ancrage local favorise un apprentissage plus expérientiel et concret tout en développant différentes connaissances transversales relatives au mouvement de la JA telles que l'autonomie alimentaire locale, *l'empowerment* citoyen, et la lutte contre les inégalités de distribution (Mikkelsen, 2020). Toutefois, plusieurs chercheurs constatent que les écoles manquent souvent de moyens, de temps et de partenariats pour ancrer réellement les projets éducatifs dans l'espace proche, ce qui complique la mise en œuvre de ces projets (Pech, 2022).

4. Cadre théorique de l'intervention

4.1. Faire une intervention en tant que psychologue social au sein d'une recherche-action

4.1.1. Approche psychosociale

La psychologie sociale, une branche de la psychologie, s'intéresse aux comportements humains et à leurs explications, ainsi qu'aux méthodes utilisées pour les évaluer. En effet, la psychologie sociale s'intéresse non seulement aux comportements

observables de l'individu, mais également à ses affects, ses perceptions, ses attitudes, ainsi qu'à ses attributions correspondant à la raison d'un comportement (Petit, 2011). De fait, le comportement social est expliqué par diverses dimensions reprenant les pensées et comportements d'une personne (*ibid.*). Pour Allport (1954), la psychologie sociale permet d'«expliquer comment les pensées, les sentiments et les comportements des individus sont influencés par la présence imaginaire, implicite ou explicite des autres».

En psychologie sociale, les croyances, attitudes et comportements humains sont intrinsèquement liés à leurs interactions sociales et à leur appartenance à des groupes (Petit, 2011). Plus précisément, le comportement humain serait conditionné par trois dimensions : premièrement, la dimension cognitive qui englobe les connaissances, les croyances et les attitudes associées à un comportement spécifique. Deuxièmement, la dimension sociale, qui intègre les normes et valeurs et les représentations sociales propres aux groupes auxquels l'individu appartient ou souhaite appartenir. La dernière dimension est celle de contrôle et d'aptitude, qui se réfère à l'auto-efficacité perçue, aux contraintes perçues, c'est-à-dire aux facilités et difficultés anticipées dans la réalisation d'un comportement (Lewin, 1947 ; Wallston et al., 1987). Néanmoins, ces facteurs sont aussi dépendants d'autres facteurs inhérents à l'individu, à son environnement et au comportement en question.

Ainsi, la psychologie sociale offre une approche pertinente pour accompagner le changement face aux défis sociétaux, tels que ceux posés par les pratiques pédagogiques autour de la JA, en permettant de comprendre et d'expliquer les phénomènes sociaux sous-jacents.

4.1.2. Une démarche participative

La recherche participative, aussi nommée sciences citoyennes, recherches communautaires, sciences participatives, recherche-action..., est une approche datant du XVI^e siècle, qui soutient la réinclusion de la pratique scientifique dans la pratique sociale (Bocquet, 2021). Ces différentes nominations démontrent des modes divers de production de la science, comme dans le rôle des citoyen-nes, des débats épistémologiques et méthodologiques, des finalités de la recherche... (formation BDS).

L'action est ainsi une source de connaissance et une posture d'engagement du chercheur dans la transformation de la réalité (Lepiller et al., 2021). Le degré d'implication des citoyens dans la recherche peut ainsi varier en fonction des différentes phases du

processus de recherche dans lesquelles ils sont impliqués. Une typologie d'implication qui nous a paru particulièrement intéressante est celle établie par Juan (2021), de par la précision et la netteté de son gradient d'implication (cf. [Annexe 1](#)). À partir de cette typologie, la recherche que nous menons tend vers une "implication créatrice critique". Il est vrai que nous menons de front la recherche, néanmoins à chaque étape de la recherche les membres de l'association sont impliqués dans le processus décisionnel. De plus, à travers la recherche, nous avons pu nous imprégner et nous investir au sein de la vie associative du RM, reflétant ainsi cette double acculturation dont fait part Juan (2021). De fait, nous avons décidé avec les membres de l'association de la problématique, de la typologie de méthodologies à utiliser, de la manière de collecter les données (les grilles d'entretiens) et de la diffusion des résultats (Haklay, 2012).

Malgré le flou que peut amener cette démarche de par ses appellations plurielles, les modalités d'interactions entre chercheurs-ses et citoyens ou encore les finalités différentes, nous pouvons retrouver trois caractéristiques communes qui amènent les chercheurs-ses et les enseignant-es à collaborer (Nicaud, 2024) ; Il y a une certaine distance entre la recherche et les pratiques éducatives de par un manque d'accessibilité, de temps et de transposition concrète des savoirs scientifiques vers les enseignant-es. De fait, la démarche participative vise à dépasser cette séparation en articulant la production de connaissances et l'amélioration des pratiques éducatives. Enfin, cette démarche s'appuie sur du partenariat, en associant les enseignant-es à la recherche plutôt que de produire des savoirs sur eux, rompant ainsi avec les approches descendantes traditionnelles (*ibid.*).

Ainsi, la recherche se situe au sein d'une visée émancipatrice souhaitant renforcer le pouvoir d'agir des élèves et des enseignant-es sur les enjeux alimentaires avec une finalité fonctionnelle et contributive. Nous souhaitons en effet identifier s'il y a un besoin d'adapter les outils et supports créés et fournis par le RM, afin d'accroître l'efficacité de la production scientifique. L'association poursuit ainsi un objectif cognitif à travers la collecte de données, tout en s'inscrivant dans une démarche de démocratisation des savoirs scientifiques.

4.2. L'impact et l'évolution de la justice alimentaire sur les représentations sociales des élèves et des enseignant-es

Afin de savoir si les outils proposés par l'association sont adaptés au public, nous devons prendre en compte leurs représentations sociales sur la JA.

En effet, la théorie des représentations sociales permet d'appréhender les connaissances partagées par un groupe social, issues à la fois de l'expérience, du langage et des échanges culturels (Kalampakis, 2019). En tant qu'objets de pensée socialement construits, les représentations sociales permettent d'étudier la manière dont les individus perçoivent, s'approprient ou rejettent un objet social complexe, comme celui de la JA (Jodelet, 2003 ; Abric, 2001). Elles vont ainsi avoir une double fonction : celle de compréhension afin de donner du sens au monde social et celle d'orientation, permettant de guider les comportements et les interactions (Kalampalikis, 2019). De fait, les représentations sociales sont des constructions collectives, socialement partagées, organisant les rapports entre les individus et les groupes (*ibid*). Cela se fait à travers les processus (1) d'objectivation et (2) d'ancrage qui façonnent les façons dont un groupe pense et agit sur une thématique (Moscovici, 1961). (1) L'objectivation est un processus passant par trois phases (la construction sélective, la schématisation structurante et la naturalisation) permettant de transformer les notions ou images abstraites (comme la JA) en des réalités concrètes et objectives, autrement dit en des réalités du sens commun (Jodelet, 1994). Ainsi (2) l'ancrage est en continuité de l'objectivation, dans le sens où le savoir constitué devient utilisable pour comprendre et agir (Doise, 1992). L'ancrage, à travers la classification et la nomination, assigne un sens, permettant l'intégration cognitive de la nouveauté dans un cadre de pensée préexistant (*ibid*). Ainsi, cette recherche permet de savoir si la compréhension des séances autour de la JA permet de rendre concret ce concept et si c'est le cas, de quelle manière.

Dans cette perspective, les activités pédagogiques ne sont pas seulement des dispositifs de transmission de connaissances, mais des leviers potentiels de transformation des représentations et d'émancipation sociales (Jodelet, 2003 ; Doise, 1992). Notamment lorsqu'elles suscitent un dialogue collectif ou une mise en action. L'éducation alimentaire peut ainsi provoquer un manque de cohérence dans l'approche éducative, proposant des dispositifs qui peuvent être déconnectés des habitudes et des représentations des élèves, amenant ainsi des disparités (Pech, 2022). Lewin (1947), a alors mis en avant que les

changements des habitudes alimentaires ne proviennent pas seulement des stratégies éducatives visant à informer et à persuader individuellement les élèves. Les habitudes alimentaires ne peuvent être changées par décret ou par propagande (Fischler, 1989). De fait, il est alors préconisé d’aborder l’alimentation et sa symbolique dans toutes ses dimensions (cognitive, sociale et affective), afin d’implanter des modèles éducatifs adaptés agissant sur les représentations (Grabovschi & Campos, 2014).

L’étude de Legardez et Lebatteux (2002) démontre par exemple comment les représentations sociales d’élèves sur l’entreprise peuvent constituer un frein à l’apprentissage, surtout lorsqu’elles ne sont pas anticipées. Cependant, ce qui peut apparaître comme un obstacle peut aussi devenir un levier pédagogique, à condition de développer des stratégies didactiques adaptées (Legardez, 2004). Il ne s’agit donc pas de « déconstruire » de force des savoirs socialement ancrés, mais de prendre en compte la réalité des élèves pour construire de nouveaux apprentissages (Legardez et al., 2008).

4.3. Tensions et résistances des élèves et des enseignant·es autour des questions socialement vives

Les questionnements socialement vifs (QSV), tels que peut l’être la JA, sont alors peu abordés par les enseignant·es de par leur connotation vive dans la société, dans les savoirs de référence, et dans les savoirs scolaires (Simonneaux & Legardez, 2011). Les QSV sont désignés comme des sujets complexes, porteurs d’incertitudes et de débats, et objets de représentations et pratiques sociales (*ibid.*). Les enseignant·es abordant des QSV doivent ainsi articuler des apprentissages scientifiques et des réflexions sur les valeurs (Simonneaux, 2003). Il s’agit alors d’éclairer, de simuler des décisions, voire d’inciter à des choix, tout en mettant en avant la complexité des enjeux et les conséquences possibles des différents scénarios (Chauvigné & Fabre, 2021). Nous pouvons donc nous questionner sur la posture des enseignant·es pour aborder ces sujets.

Les QSV, aussi appelés l’“éducation à”, ne concernent pas uniquement les savoirs, mais aussi les valeurs éthiques, politiques et des comportements, renvoyant ainsi à des pratiques de références (Chauvigné & Fabre, 2021). De fait, elle aura comme visée la transformation des pratiques sociales (*ibid.*). Néanmoins, Pech (2022), met en avant que les représentations sociales autour de l’alimentation que se font les acteurs et actrices d’un

établissement scolaire peuvent ne pas converger avec celles des messages éducatifs officiels, créant ainsi des tensions. Selon à quoi renvoient les QSV, nous pouvons supposer que ces tensions ne vont pas être uniquement pédagogiques, mais aussi épistémiques, émotionnelles ou encore politiques.

Ainsi, entre les réseaux sociaux et les médias qui promeuvent régulièrement la junk food et les politiques de santé publique luttant contre l'obésité des jeunes et l'éducation alimentaire, les adolescent-es se retrouvent confronté-es à des informations stéréotypées et à des injonctions contradictoires (Pech, 2022). Cela pouvant ainsi créer des dissonances cognitives (Festinger, 1962). La théorie de la dissonance cognitive permet d'éclairer les états motivationnels résultant des incohérences entre les cognitions, les émotions ou les comportements (Festinger, 1962 ; 1959). À travers la théorie de la dissonance cognitive, Festinger (1962), suggère qu'il peut y avoir une différence entre les valeurs, croyances et attitudes d'origine d'un individu et celles qu'il observe ou adopte. C'est en cela que l'élève pourra ressentir de l'inconfort et/ou des tensions (*ibid.*).

4.4. L'empowerment face à une dissonance cognitive

Les QSV amèneraient un développement du raisonnement critique chez les élèves (Simonneaux & Legardez, 2011), apportant par la suite un développement de l'autonomie et une réduction de la domination (Habermas, 1987 cité dans Simonneaux & Legardez, 2011). De fait, l'enjeu des QSV serait l'émancipation permettant aux élèves de transformer la société à travers notamment une compréhension mutuelle pour coordonner des actions planifiées (*Ibis*). Cette approche s'inscrivant dans une logique participative, critique et émancipatrice (Freire, 1974), est en parfaite adéquation avec les objectifs du RM. En effet, celle-ci vise à offrir aux jeunes les moyens de développer une capacité de lecture critique de leur environnement alimentaire et à renforcer leur pouvoir d'agir dans ce domaine.

L'empowerment est défini comme la capacité d'un individu ou d'un groupe à prendre conscience de ses ressources, à développer son autonomie, à influencer les décisions et à transformer les conditions sociales (Zimmerman, 1995). Ce processus passe par notamment la connaissance et la compréhension, c'est-à-dire par la clarification des croyances et des valeurs (Manderscheid & Pithon, 2000). Lewin (1947), a notamment mis en avant l'efficacité des débats et des dynamiques de groupe pour agir sur la motivation et la prise de décision à

travers son étude auprès des maîtresses culinaires et du changement d'habitudes alimentaires et culinaires. Cette efficacité dépendra toutefois du sentiment de liberté de prise de décisions des sujets et d'un sentiment conformiste aux normes du dernier porteur de parole (Prévôt & Pithon, 1998).

L'empowerment se manifeste à travers trois niveaux principaux : intrapersonnel, interpersonnel et comportemental (Zimmerman et al., 1995). Cela amène à supposer alors que les séances autour de la JA visent à favoriser une prise de conscience des enjeux socio-environnementaux liés à l'alimentation. Aussi, elles pourraient renforcer le sentiment de légitimité à débattre ou à agir collectivement sur le sujet et à encourager l'adoption de comportements plus cohérents avec les valeurs de justice sociale ou écologique.

Ce processus dépend toutefois de plusieurs facteurs. De fait, la théorie de l'action raisonnée révèle la complexité du système de pensée et d'action (Fishbein & Ajzen, 1975). Les croyances influencent nos attitudes et nos normes. À leur tour, croyances et attitudes façonnent nos intentions, qui déterminent ensuite nos actions et, avec le temps, nos habitudes. Cependant, il peut y avoir un décalage entre ce que l'on croit et ce que l'on fait, tout comme entre la pensée et l'action (Marquat, 2016). Cela crée une réalité à deux facettes : celle des représentations et celle des actions concrètes (*ibid.*), amenant une fois de plus une certaine tension induisant une dissonance cognitive (Festinger, 1962). Selon Marquat (2016), le comportement autour des enjeux alimentaires s'inscrit dans ce système. Les habitudes acquises pendant l'enfance forment des schèmes qui évolueront dans le contexte social, sans être remis en cause durant l'adolescence (*ibid.*). Kaufmann (2001), a ainsi mis en avant un carré dialectique dynamique, décrivant cette diversité des schèmes ancrés (cité dans Marquat, 2016). Ce carré modélise les interactions entre les quatre dimensions en interaction constante : la réflexivité individuelle (RI), la réflexivité sociale (RS), les habitudes (H) et la socialisation (S) (famille, école, amis, médias). Ce modèle permet de penser l'évolution des visions et pratiques autour des enjeux du système alimentaire à travers le produit de conflits internes, d'ajustements sociaux, et de processus pouvant être contradictoires.

PARTIE 2 : Problématisation psychosociale de la commande

1. De la demande à la commande reformulée

Le stage s'inscrit dans une démarche de recherche participative de [la Boutique des Sciences](#). Ce dispositif permet aux associations, aux petites collectivités territoriales et aux collectifs de citoyens-nes de co-construire une expertise avec une équipe de chercheurs-ses dans le but de consolider ou d'interroger leurs actions. Ainsi, [l'offre de stage](#) est ancrée au sein du projet laboratoire sur la JA. C'est en prenant en compte les réalités précédemment citées que l'association infuse cette thématique dans les projets Marguerite. En ce sens, la demande initiale du RM était de savoir les effets (souhaités, réels, inattendus, voire non désirés) qu'ont ces pratiques originales sur les élèves et leurs enseignant-es. L'objectif du stagiaire était alors de contribuer à la problématique suivante : « Sur le sujet « socialement vif » et intime de la JA, dans quelle mesure les positionnements et activités pédagogiques peuvent faire évoluer les représentations sociales des jeunes de 11 à 14 ans, celles de leurs enseignant-es et leurs possibilités de dialogue et d'action ? ».

Cette problématique amène à l'association différents questionnements ; « Qu'est-ce que le positionnement méthodologique, pédagogique et politique du réseau sur la JA fait vivre aux enseignant-es et aux élèves ? Quelle est la capacité des modes d'action choisis à ouvrir des marges, des espaces de discussions pour traiter ces sujets intimes, délicats, « socialement vifs » ? ». Concernant les élèves, le RM s'est questionné sur l'impact de leurs représentations du sujet et de leur perception de leur propre place dans le système alimentaire sur leur compréhension et leur capacité à agir. Elles aimeraient alors savoir s'ils-elles développent des capacités de recul critique grâce à ce projet et les frottements, tensions et blocages qu'il peut créer. À travers le prisme des enseignant-es, elles cherchent à savoir ce qui est modifié dans leurs représentations du sujet et dans leur sentiment de légitimité à aborder la question. Elles aimeraient comprendre leurs difficultés et/ou freins vis-à-vis de ce projet et les potentielles modifications qu'il amène à leur relation à la classe et à la dynamique du groupe.

Au vu de la demande initiale, des discussions avec Morgane Moreau et de la littérature scientifique, nous souhaitons, à travers cette recherche-action ; comprendre l'impact du projet Marguerite sur les représentations sociales et le pouvoir d'agir des élèves

et des enseignant-es, identifier les tensions entre les discours de l'éducation, les représentations sociales et le vécu personnel des élèves. Nous souhaitons aussi évaluer la posture et la légitimité des enseignant-es sur ce sujet et analyser l'efficacité pédagogique des séances sur la JA. En outre, la demande psychosociale sous-jacente aux questionnements initiaux de l'association serait de faire une évaluation psychosociale du processus de production des effets du projet sur la perception et l'appropriation de la JA par les élèves et enseignant-es ; en prenant en compte leurs représentations sociales, leur pouvoir d'agir et les éventuelles tensions entre les discours éducatifs et les réalités vécues.

L'objectif général de cette étude est alors de mesurer l'impact des outils du RM proposés dans le cadre du projet de la JA sur les élèves et les étudiant-es. Pour aller plus loin, les finalités de cette mission sont les suivantes :

- Comprendre l'impact du projet Marguerite sur les représentations sociales et le pouvoir d'agir des élèves et des enseignant-es.
- Identifier les tensions entre les discours éducatifs, les représentations sociales et les expériences personnelles des élèves.
- Évaluer la posture et la légitimité des enseignant-es sur ces thématiques.
- Analyser l'efficacité pédagogique des séances sur la JA.

2. Les missions et objectifs de l'intervention

Nous avons ainsi comme objectif d'accompagner et de construire la mesure d'impact avec deux salariées de l'association qui suivaient le projet de la JA, afin d'apporter une expertise psychosociale, associée notamment au champ de la recherche en santé et en éducation. Notre rôle était également de fournir un regard nouveau et une approche peu familière à l'association, en expliquant les phénomènes aux niveaux intra-individuel et idéologique. De fait, l'idée principale était d'appréhender et de comprendre l'impact du projet Marguerite sur les représentations sociales et le pouvoir d'agir des élèves et des enseignant-es face à la JA, ainsi que d'analyser l'efficacité pédagogique des séances.

En ce sens, plusieurs missions au sein du RM m'ont été attribuées :

- Faire un état de l'art des pratiques éducatives sur la JA, sur la base du travail amorcé par le RM.

- S’imprégner de la méthodologie mise en œuvre au RM : immersions dans les classes de collège pendant un projet Marguerite aussi bien en REP, REP+, qu’en milieu rural (Ain, Drôme) ou dans l’Ouest lyonnais.
- Réaliser une compilation des démarches et questionnements soulevés autour de la JA au Réseau Marguerite.
- Préciser la problématique du stage.
- Établir une définition d’une méthodologie d’enquête auprès des enseignant-es et des élèves.
- Réaliser l’enquête et analyser les résultats.
- Rédiger un mémoire académique et produire un livrable qui reste à définir.
- Participer à la vie de l’association pendant la durée de la mission : mobilisation ponctuelle sur des moments forts de l’année, coanimation d’ateliers (notamment Journées de regroupement et Congrès des élèves).
- Participer aux éventuels colloques/conférences utiles à la réalisation de la mission.

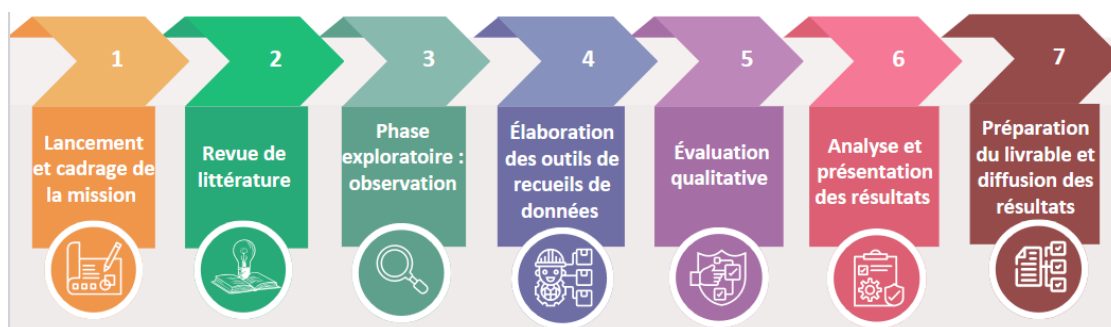
Les notions de psychologie sociale ne sont pas familières à l’association, c’est pourquoi elles cherchaient une personne ayant des connaissances et maîtrises sur des méthodologies qualitatives en sciences humaines et sociales (SHS) et sur les méthodes et outils d’évaluation et d’animation, tout en partageant des valeurs communes. Notre apport est de fournir un regard nouveau sur la façon de mener une intervention au sein de l’association avec une approche qui leur est peu familière.

3. Étapes de l’intervention

Pour mener à bien notre recherche, nous avons proposé une démarche opérationnelle en sept étapes.

Figure 1

Étapes de l’étude



Dans un premier temps, nous avons cadré l'intervention en définissant les différents rôles et objectifs pour chacune et de la recherche (notamment à travers le [cahier des charges](#)). La recherche a été menée en étroite collaboration avec les salariées de l'association (notamment avec Morgane Moreau et Clémence Valfort) dont les "questions naïves" ont guidé notre démarche, ainsi qu'avec des membres du CA (notamment avec Aurélie Rogé et Jean-Louis Phélut-Ribéry) qui ont contribué à l'élaboration des méthodologies. Après avoir établi le cadre dans lequel nous devons intervenir, nous avons réalisé une revue de littérature sur le sujet de l'éducation alimentaire. Cela nous a permis d'appréhender cette thématique et ses différents enjeux et notions que comprend cette évaluation psychosociale, nécessaire à la bonne compréhension de la thématique et à l'intervention.

En parallèle, nous avons élaboré une grille d'observation à partir de deux observations informelles en classe et d'une recherche menée en 2022 avec le RM sous la direction d'Alexandra Pech sur le *foodscape* scolaire. Ces observations étaient dans une visée exploratoire et avaient comme but de concrétiser nos premiers pas sur le terrain et de définir en partie la suite du prisme que nous allons utiliser lors de notre intervention. Pour une première étape de compréhension du terrain, les observations nous ont permis de comprendre et de capitaliser les compréhensions spontanées des élèves.

À partir de ces données, nous avons pu faire sept entretiens collectifs avec des élèves et dix entretiens avec des enseignant.es en ligne ou en présentiel. Chaque étape a été réalisée dans l'échange et la communication constante avec l'association au niveau des outils, des avancées et des résultats. La récolte de données et leurs analyses ont été dans une dynamique de va-et-vient continue, permettant d'étaler la temporalité des récoltes de données sans nous pénaliser dans l'organisation temporelle, tout en participant aux événements de l'association.

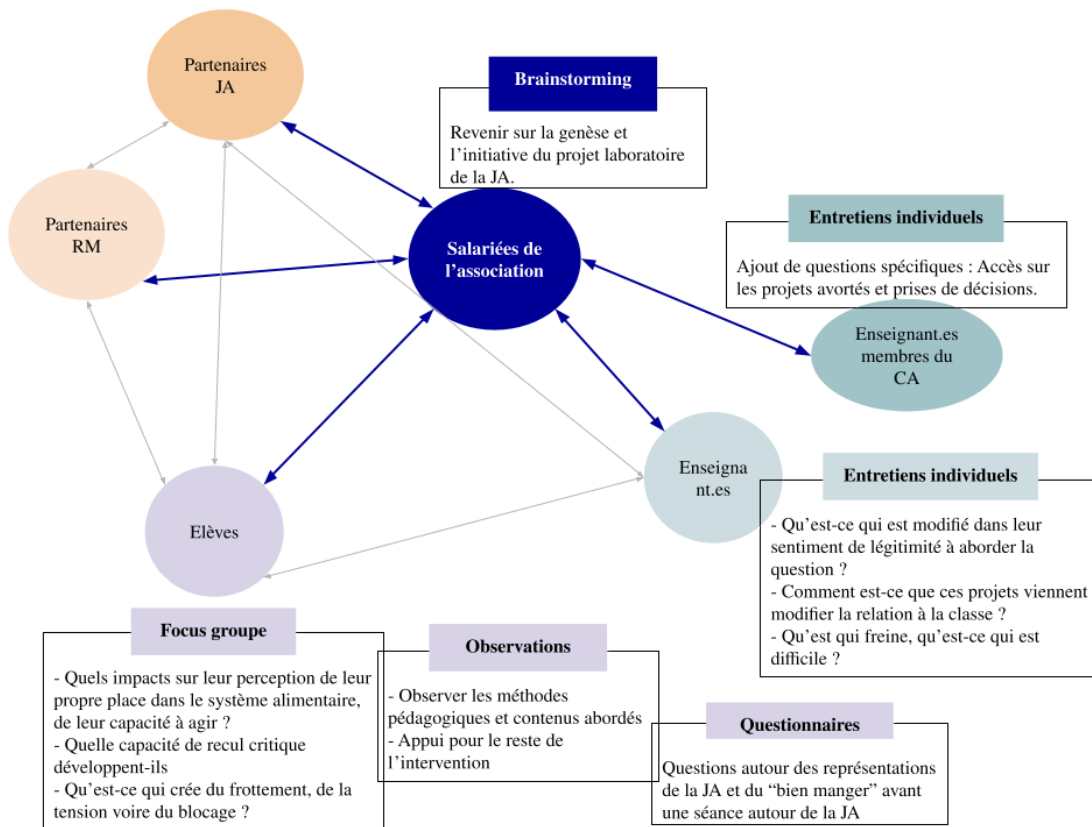
Pour le bien du déroulement de la démarche participative, nous avons établi une fresque avec les points forts de l'association, de la recherche ainsi que les deadlines académiques (cf. [Annexe 2](#)). Un tableau présentant plus précisément la chronologie des différentes étapes du stage, leur temporalité et leur description est aussi à retrouver en annexe (cf. [Annexe 3](#))

PARTIE 3 - Démarche méthodologique de l'intervention psychosociale

Ainsi, suite à ces différents points contextualisant l'association, leurs attentes et besoins, ainsi que la demande, il a été nécessaire d'identifier tous les acteur.rices impliqué-es de près ou de loin dans la recherche, afin d'établir une méthodologie complète avec un regard le plus élargi possible. Le schéma ci-dessous a été réalisé lors d'une formation BDS avec Morgane Moreau démontrant les interconnexions entre les acteur.rices ainsi que les méthodologies mises en place à travers nos liens avec eux-elles.

Figure 2

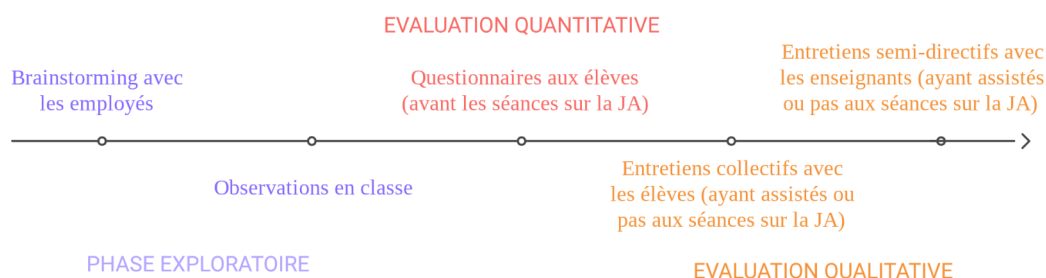
Écosystème des acteurs et actrices autour du projet



Ainsi, nous avons utilisé plusieurs méthodes pour mener à cette évaluation psychosociale des outils pédagogiques autour de la JA. La figure suivante permet de rendre compte de la logique que nous avons.

Figure 3

Les différentes méthodologies utilisées



1. Phase exploratoire, la pré-identification des impacts des séances Marguerite

1.1. Contextualisation de la recherche : genèse du projet, évolution du projet et impacts futurs espérés

La première phase exploratoire avec un brainstorming d'environ une heure auprès des salariées de l'association avait pour but d'investiguer la démarche initiale du projet laboratoire de la JA. Savoir comment et pourquoi les salariées du RM ont voulu entamer ce projet, afin de comprendre son évolution et leurs ressentis et avis de l'impact de leurs outils sur les représentations sociales et le pouvoir d'agir des élèves et des enseignant-es. Dans cette optique, nous avons construit ce temps en trois parties différentes permettant aux participantes de regrouper et/ou de conscientiser leurs avis individuellement puis de manière collective pour retracer le chemin de pensée et d'attente du projet autour de la JA.

Tableau II

Déroulé du Brainstorming

Présentation - 10 min

- Rappeler le sujet du brainstorming : la genèse et l'évolution du projet de la justice alimentaire.

- Ce sujet s'inscrit dans la recherche participative avec la boutique des sciences sur le projet de la justice alimentaire. Mon rôle dans celui-ci est de mettre en place une évaluation psychosociale de l'impact du projet sur la perception et l'appropriation de la justice alimentaire par les élèves et enseignant-es, en prenant en compte leurs représentations sociales, leur pouvoir d'agir et les éventuelles tensions entre les discours éducatifs et les réalités vécues.

Afin de comprendre ces questionnements, il nous a paru intéressant de savoir :

A. **Comment sont venus ces questionnements** : d'où viennent-ils ? Y a-t-il un élément déclencheur ? Quelles ont été les questions de départ et/ou quel était le constat initial ? Vos ressentis vis-à-vis de ces questionnements ? Quelles étaient les attentes ?

B. **Comment il a évolué** : quelles ont été les étapes de la mise en place du projet ? Des acteurs influençant des réflexions ? Ces phases

d'évolutions ?

C. **Ressentis sur cette évolution** : Que pensez-vous de cette évolution ? Quelles sont vos ambitions pour la recherche ? Qu'est-ce que vous souhaitez constater ou non ? Quels impacts ?

Temps 2 – Production des idées (intelligence collective) (20min)

- Sur un post-it, les participantes sont invitées à mettre leurs avis, vécu ou encore questionnement pour chaque moment autour du projet : les questionnements de départs, l'évolution du projet et les ressentis de cette évolution.

Temps 3 – Classement et organisation des idées (30min)

- Moment de débriefing et de développement sur les idées de chacune.
- Regroupement et mise au propre des idées sur un diaporama.

1.2. Un regard objectif du terrain à travers les observations

Établir différentes observations nous a paru primordial pour décrire objectivement le contexte et les états des lieux sur l'étendue du terrain (Samlak, 2020). Nous avons ainsi établi des observations afin de nous imprégner des séances élaborées par le RM, en observant les méthodes pédagogiques utilisées et les contenus abordés. Elles serviront aussi d'appui pour aborder les focus groups en identifiant les potentiels points de discussion et en repérant les éléments qui influencent les représentations. Un troisième objectif portait sur l'observation des dynamiques entre élèves et avec les informateurs·rices. Afin de réaliser ces objectifs, établir une observation participante nous a paru particulièrement pertinent pour comprendre le monde social de l'interaction à travers notre interaction directe avec les élèves et les enseignant·es (Blanchet, 2012).

Ainsi, nous avons effectué dix observations au sein de classes allant de la 6^e à la 4^e dans cinq collèges différents, dont deux observations libres, afin d'effectuer une grille d'observation. Quatre séances portaient sur la JA, quatre autres étaient sur les fast-foods, abordant en filigrane la question de la JA. Une séance était une adaptation de plusieurs séances et enfin la dernière était une visite de la Maison Engagée et Solidaire de l'Alimentation (MESA). Quatre observations auxquelles nous avons assisté ont été animées par une membre de l'association des Robins des villes, quatre autres ont été animées par les salariées du RM et une autre réalisée par un enseignant en autonomie.

Tableau III

Récapitulatif des observations effectuées¹

¹ Les classes qui ont abordé la JA dans les séances sont illustrées avec un fond gris.

Collège	Classe	Nombre d'élèves	Matière de l'enseignant.e	Séance(s)	Acteur·rices présent·es	Observations (N)
Barbusse	5e	20	Science de la Vie et de la Terre (SVT)	Fast-food (séance 2, 3 et 4)	Lucille (salariée de l'association Robin des villes)	3
Revesz-Long	6e	38	Plusieurs enseignant·es	Baguette magique	Une salariée de l'association	1
Longchambon ²	4e	15	Histoire	- Quels accès des habitants à l'alimentation ? - Ciné-débats	2 salariées de l'association, 2 bénévoles d'Epi c'est bon et une agricultrice	2
Longchambon	6e	18	Histoire	- Préparation de la visite de la MESA - Visite de la MESA	Une salariée de l'association et une salariée de la MESA	2
Jean Jacques Rousseau	5e	23	Histoire	Fast Food (séance 1)	Lucille (salariée de l'association Robin des villes)	1
Jean Rostand	6e	30	Géographie	Quels accès des habitants à l'alimentation ?	Aucun	1

La grille d'observation (cf. [Annexe 4](#)) a donc été composée en deux grands axes ; le contexte de l'observation et son contenu. Dans le premier axe, nous avons renseigné la situation de l'observation (avec le lieu, le niveau de la classe, le nombre d'élèves, la matière et la date), l'activité effectuée (titre, thème de l'activité et sa durée) et les informations autour de l'informateur·rice (statut, sexe et nombre d'années d'adhésions au RM).

Le second axe est composé de quatre thèmes généraux ;

- La présentation de l'informateur·rice du concept étudié : Observation de la clarté et de la précision de la définition donnée par l'intervenant·e et de la compréhension des élèves selon leurs remarques et interrogations.
- Les réflexions des élèves face au concept étudié : Observation du niveau de compréhension du concept de la part des élèves, de la compréhension des enjeux sous-jacents qu'amène l'activité à travers leurs débats, remarques, interventions et manière d'expliquer ou de parler du concept. On se questionne aussi sur leur prise de recul en faisant un parallèle avec leurs vies personnelles lors des séances Marguerite. Enfin, nous souhaitons savoir ce qui va questionner les élèves, les rendre plus ou moins curieux·ses, sceptiques ou encore indifférents.

² Nous avons observé les classes (6e et 4e) SEGPA de ce collège

- Les interactions entre l’informateur-riche et les élèves : on cherche à capter le contenu des interactions, les potentiels ajustements pédagogiques face aux réactions des élèves et le niveau de guidage des intervenant-es dans les sous-groupes d’activités.
- La dynamique de groupe : ici, nous cherchons à observer le niveau de communication et les potentiels rapports de pouvoirs entre les élèves pouvant les empêcher de s’exprimer librement, mais aussi les moments de tensions/de débats entre eux-elles.

2. Évaluation quantitative : questionnaires aux élèves avant une séance sur la justice alimentaire

2.1. Outil de recueil de données

Les enseignant-es avaient comme consigne de faire remplir à leurs élèves un questionnaire qui intérogeait les connaissances et avis autour de la JA avant une séance sur ce projet (cf. [Annexe 5](#)). La recherche se situant dans une démarche participative, ces questionnaires ont été conçus par l’association. Ils pouvaient se faire en classe accompagnés par un-e enseignant-e ou comme devoir à faire en dehors des heures de classe. Seuls trois établissements nous ont fourni ces questionnaires complets. Composé de huit questions, le questionnaire comprend trois grandes parties.

Dans un premier temps, nous cherchons à comprendre leur représentation du “bien manger”. Pour cela, les élèves doivent signifier leur importance de manger sur une échelle de Likert allant de 1 à 10. Ils-elles évoquent ensuite leur signification du “bien manger” à travers cinq propositions (avec les “personnes qu’on aime”, “à sa faim”, “ce qu’on aime”, “pas trop gras, pas trop sucré”, “des aliments sains pour la santé et l’environnement”), avec chacune un gradient basé sur une échelle de Likert (allant de 1 à 10). Les élèves expliquent alors leur choix à travers une question ouverte.

Dans un second temps, à travers sept propositions (allergies, manque d’argent, préférences, habitudes, commerces accessibles, connaissances pour cuisiner, temps pour cuisiner), les élèves devront entourer ce qui explique le mieux pourquoi les familles n’ont pas toutes la même alimentation. Dans une question ouverte, ils sont ensuite invités à dire si une alimentation de qualité est une question de choix ou si d’autres éléments sont impliqués.

Dans une troisième partie, l'association questionne leurs connaissances sur le système alimentaire à travers une mise en situation où les élèves devront indiquer entre quatre propositions (l'agriculteur qui produit les pommes, le supermarché, le transporteur, l'entreprise qui fabrique la compote) qui reçoit le plus et le moins quand 500g de compote de pommes sont achetés. Le questionnaire se termine par deux questions ouvertes interrogeant sur ce qu'est une injustice alimentaire et comment pouvoir y lutter.

2.2. Méthode d'analyse des données

Durant l'analyse des données, nous devons garder en tête que ce questionnaire a été réalisé par des citoyen·nes non familiarisés avec la psychologie sociale. De plus, le nombre de participant·es n'étant pas représentatif des élèves engagés dans le projet, nous avons décidé – en accord avec Morgane – de s'arrêter aux statistiques descriptives des données récoltées. Nous avons toutefois analysé les données à l'aide des logiciels Excel et Jasp. Tout d'abord, nous avons vérifié la codification du questionnaire, la plausibilité des scores ainsi que la vérification des données manquantes. Nous avons ainsi constaté que nous avons plusieurs données manquantes à certaines questions avec une base de 52 participant·es allant au minimum jusqu'à 33 réponses pour une question ouverte. L'échantillon restant ne répondait pas à une loi normale, ainsi des tests non paramétriques ont été effectués.

Pour l'analyse descriptive des résultats, nous avons réalisé des tris à plat et tris croisés, afin de pouvoir lire les résultats de manière à en extraire les éléments saillants (Mucchielli, 1993). De fait, chaque partie a été individuellement analysée. Une première analyse descriptive a permis de comprendre la distribution des variables et leur fréquence. Pour croiser les données, des tableaux de contingence ont été effectués au besoin.

Deux questions ouvertes demandent un exemple d'injustice alimentaire et comment les résoudre. Peu d'élèves ont répondu à ces questions, mais pour les réponses restantes, nous les avons codées pour en ressortir respectivement cinq et six catégories. Pour chacune des questions, il y a une catégorie "autre" qui réunit les réponses sans rapport avec les questions.

3. Évaluation qualitative : entretiens collectifs et entretiens semi directs

Nous avons complété ces données quantitatives à travers une méthodologie qualitative afin d'aborder le point de vue des enseignant.es et d'affiner celui des élèves.

3.1. Les focus groups auprès des élèves

À partir d'une dynamique d'échange à propos d'un thème particulier tel que l'injustice alimentaire, l'entretien collectif permet de recueillir des informations contrastées, de confronter des pratiques et avis, afin d'obtenir un panorama dense et complexe de situations et de perceptions relatives à notre sujet de recherche (Mucchielli, 1991, Peretz, 1998). De fait, l'entretien collectif permet un accès au sens commun, aux modèles culturels et aux normes (Haegel, 2005). Le choix de cette méthodologie est aussi pour s'adapter à la population interrogée qui est celle des enfants. En effet, les entretiens collectifs avec les enfants nous ont permis de débloquent la parole et de faciliter les échanges (Baudrit, 1994).

3.1.1. Outils de recueil de données

Les entretiens collectifs se composent ainsi en quatre temps, dont trois activités nous permettant de déceler leurs ressentis vis-à-vis de la JA, leur prise de recul et avis sur le système alimentaire (les supports sont en [annexe 6](#) et en [annexe 7](#)). Le défi dans la réalisation de ces entretiens collectifs était de pouvoir amener de manière ludique les questionnements de la recherche (Baudrit, 1994). De fait, des enseignant.es membres du CA de l'association nous ont aidés à concevoir une grille d'entretien adaptée à la population cible.

Le premier temps de l'entretien collectif avait pour objectif de poser le contexte de notre présence avec eux. Durant le second temps, nous souhaitons percevoir leur représentation des injustices alimentaires à partir des ressentis que la notion leur évoquait. Nous avons utilisé l'association libre en commençant la phrase par : "Si je vous dis injustice alimentaire, quels ressentis cela évoque-t-il ?" afin de saisir les univers sémantiques liés à cette thématique (Lahlou, 1998). Le troisième temps leur permettait de se rendre compte des enjeux autour des acteurs et actrices du système alimentaire (autant en tant que consommateurs-rices que producteur-rices), à travers des dilemmes (Simko et al., 2021). Ils-elles devaient ainsi faire un choix parmi les propositions du dilemme et trouver une autre

solution possible. Enfin, le quatrième temps a été construit pour stimuler leur esprit critique à travers des publicités sur les injonctions du Programme National Nutrition Santé (PNNS) qu'ils-elles voient tous les jours.

Chaque entretien collectif est complété par un recueil de données permettant de renseigner sur le nombre des participant-es, leurs sexes, le projet ou séances Marguerite accomplies, le collège et le niveau de la classe. Quant au recrutement des élèves, il s'est fait de deux façons : soit les enseignant-es sélectionnaient jusqu'à six élèves en veillant à mixer participation et genre, soit ils-elles s'appuyaient uniquement sur le volontariat. En fonction de la politique des établissements, un formulaire de consentement dédié aux tuteurs et tutrices des élèves a été divulgué (cf. [Annexe 8](#)).

3.1.2. Méthode d'analyse des données

Le recueil de données s'est fait par un enregistrement audio qui a été anonymisé par souci éthique (*Code de Déontologie des psychologues, 2021*). Pour traiter les discours abordés par les élèves, nous avons décidé de nous inspirer de l'analyse de contenu telle que Paillé (2006) et Bardin (1977) peuvent notamment la décrire. Afin d'affiner au mieux notre analyse, nous avons aussi établi des analyses inter-catégorielles (comparer les catégories entre elles) et intra-catégorielles (analyse du contenu de chaque catégorie ; Albarello, 2012). Ce travail analytique étudie les pratiques et représentations émergentes, leurs causes, leurs justifications et leurs conséquences (Albarello, 2022).

Dans l'objectif de construire des catégories significatives, nous avons élaboré des méta-catégories, des catégories et des sous-catégories à partir de verbatim, classées par unité de sens (*ibid.*). La majorité des catégories proviennent ainsi des thèmes abordés dans l'entretien collectif. Cette démarche de catégorisation repose alors sur les principes d'exhaustivité conjointe (transcription et étude du discours) et de l'exclusivité réciproque (une unité de sens se trouve dans une seule catégorie) (*ibid.*).

3.2. Les entretiens semi-directifs auprès des enseignant-es

3.2.1. Outils de recueil de données

De fait, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs, dans une visée compréhensive d'une méthodologie qualitative (Boyer & Savoie Zajc, 1997). Ce type d'entretien permet

d'aborder des thématiques précises, avec une certaine liberté des participant-es (Kaufmann, 2004). En effet, le but étant d'arriver à une conversation, pour saisir et dégager la réalité des enseignant.es (ayant participé aux séances autour de la JA ou non) durant les séances Marguerite et vécu au sein de l'association, pouvant amener à ce que l'ordre des questions ne soit pas fixe (Lefebvre, 1989).

Nous avons ainsi créé un guide d'entretien (cf. [Annexe 9](#)) composé de quatre dimensions. En premier lieu, nous avons questionné l'expérience et l'implication des participant-es dans le projet et leurs représentations autour de la JA et leur perception de celles de leurs élèves. Nous avons cherché à savoir plus précisément leur intérêt initial pour les enjeux alimentaires et si leur perception s'est transformée au cours de leurs projets. Ensuite, nous questionnons leur posture pédagogique et la signification qu'ils-elles donnent à la légitimité. Nous cherchons ici à savoir s'ils ressentent de la légitimité à aborder les enjeux alimentaires avec les élèves, leurs ressentis par rapport à leurs rôles et ce qu'il faut selon eux-elles pour prendre en charge sereinement un projet Marguerite. Au sein de la troisième dimension, nous voulons comprendre s'ils-elles rencontrent des freins et/ou des difficultés lorsqu'ils-elles traitent de la JA ou des enjeux alimentaires et ce qu'ils-elles font lorsqu'ils-elles y sont confrontés. Enfin, nous proposons à l'interviewé-e d'évoquer sa perception de l'impact du projet sur la dynamique du groupe et sur les acquis que cela lui a apportés personnellement.

Le recrutement s'est fait ici par mail parmi le répertoire d'enseignant-es faisant partie de l'association. Un premier mail avec un lien et toutes les explications de la recherche a été envoyé, mais au vu du peu de réponses, nous avons contacté individuellement chaque enseignant-es avec un formulaire de consentement en lien (cf. [Annexe 10](#)).

3.2.2. Méthode d'analyse des données

Tout comme les entretiens collectifs, les données des entretiens individuels ont été enregistrées et anonymisées pour ensuite être traitées à travers une analyse thématique. Nous avons ainsi d'abord établi une analyse verticale de chaque entretien en codant les éléments significatifs sous forme de verbatims et permettant de créer des thématiques généralistes. Puis nous avons fait une analyse transversale, afin d'identifier les thématiques récurrentes entre les différents entretiens (Delacroix et al., 2021).

PARTIE 4 : Résultats de l'intervention psychosociale

1. Résultats de la phase exploratoire

1.1. Brainstorming avec les salariées de l'association

Dans un premier temps, le brainstorming a mis en lumière le contexte global de la genèse du projet. Les participantes ont évoqué le contexte sociétal, politique local et national de 2022, notamment avec les deux axes prioritaires de la feuille de route de Jérémie Camus, la solidarité autour de la JA. Ce contexte était ainsi opportun pour exploiter la pétale de marguerite sur cette thématique faisant déjà partie de l'ADN de l'association. Dans le souhait de réduire l'écart entre la présentation du RM et la réalité des projets proposés par l'association, les salariées ont souhaité aborder ce sujet en profondeur et ainsi mettre les enseignant.es au centre des choix décisionnels du projet. Ce qui l'a structuré, c'est donc le sentiment de manque d'outillage et de compétences de ces derniers sur la thématique de la JA.

Ainsi, plusieurs moments et acteurs.rices ont joué un rôle important dans l'évolution du projet. Notamment durant une Journée de Regroupement (JR) organisée par l'association avec comme intervenant.es, Bellebouffe, qui a amené les constats sur les injustices alimentaires. Ce moment a permis de mettre en avant la peur de maladresse et de positionnement vis-à-vis des élèves sur ce sujet. De fait, le projet avait trois visées différentes : former les enseignant.es à aborder ces sujets sensibles avec les élèves, faire rencontrer, constater et comprendre la justice et l'injustice alimentaire aux élèves. Un autre objectif était de diffuser le projet, d'établir son impact et son influence auprès des partenaires. Néanmoins, au cours du projet, les participantes se sont rendu compte que les outils étaient plus autour de la compréhension que la rencontre ou de la mise en action. Elles avaient donc l'impression d'avoir donné les clés pour constater, mais pas pour comprendre les enjeux autour de la JA.

Les participantes s'interrogent sur la nécessité d'adapter les séances du projet à chaque établissement, car certains élèves, notamment ceux issus de milieux précaires, sont déjà confrontés quotidiennement aux réalités de l'inégalité et de la solidarité. Aborder ces thèmes peut être délicat et risquer de renforcer les stigmatisations ou de provoquer un malaise. Contrairement aux situations où ces sujets émergent naturellement dans les mobilisations citoyennes, le projet les introduit parfois de manière imposée sans la distance nécessaire.

L'utilisation de témoignages fictifs est envisagée pour éviter de culpabiliser les élèves en décentrant le regard, mais leur efficacité n'est pas garantie. Pour traiter ces questions de manière appropriée, il serait idéal de suivre chaque projet de près et d'adapter les séances au moment opportun, ce qui est souvent difficile en raison du manque de temps et de moyens. Une autre solution envisagée serait de confier l'enseignement de ces sujets sensibles à des intervenant-es spécialisé-es.

Nous avons fournis aux participantes un compte rendu détaillé puis schématiques de ces résultats (cf. [Annexe 11](#)).

1.2. Les mises en avant par les observations

Durant chacune des observations faites, nous avons pu constater que les séances commençaient par une présentation de l'animateur-riche et des accompagnateur-rices (observateur-rices) ainsi qu'une définition du concept étudié en faisant si possible un lien avec d'autres séances Marguerite et/ou des cours effectués par les enseignant-es. Cela permettait aux élèves de se situer et de faire le lien entre les séances et leur logique tout en ajoutant du sens et une utilité à ces séances.

Les élèves avaient généralement une posture de curiosité à travers différentes interrogations et interventions de leur part, qui étaient accentuées lorsque d'autres acteur-rices en lien avec les enjeux alimentaires (agriculteur-rices, bénévoles d'associations, salarié-es d'épiceries solidaires...) étaient présent-es. Ces acteur-rices et cet intérêt de la part des élèves étaient ainsi plus élevés lors des séances ciné-débats et visites de structures (comme la MESA). Leur intérêt se portait alors plus particulièrement sur les modalités autour de l'argent.

*« Ça veut dire que je peux venir chez vous et payer 10 centimes ? »
« non je ne veux pas être agriculteur pour être payé le Smic. » - classe de 4e SEGPA de Longchambon*

Néanmoins, cet intérêt a été plus mitigé avec les classes de SEGPA de l'établissement de Longchambon et de 5^e du collège Barbusse situés tous deux dans une zone REP. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce phénomène, notamment par le fait que durant les activités en sous-groupes, les groupes d'élèves n'étaient pas pré-établis par l'enseignant-e pouvant amener plus de dispersion, moins de concentration et plus de temps pour faire l'activité. Une autre hypothèse serait que ce sujet peut être plus sensible pour cette population, faisant plus référence à leur vécu, accentuant une tension en eux. Ils se

protégeraient alors par l'humour, la provocation et les tentatives de prendre à la légère le concept.

- salariée de l'association: "Tu dis à chaque fois ce que j'ai envie d'entendre ?"
- élève de Longchambon : "Oui."

Certaines séances comme la séance 4 du projet Fast-food porté en collaboration avec l'association Robin des Villes se voulaient plus théoriques que pratiques amenant aussi un plus grand décrochage des élèves et moins d'attention.

Ainsi l'adaptation des séances se faisait différemment en fonction de l'animateur-riche ; Lucille adaptait les séances en fonction de celles qu'elle avait déjà faites dans d'autres collèges, tandis que les séances animées par les salariées du RM étaient adaptées en fonction de séances déjà faites par la classe pour maintenir une certaine cohérence, mais aussi du niveau cognitif des élèves communiqué par les enseignant-es. Par exemple, la séance "Quels accès des habitants à l'alimentation ?" animée par une des salariées de l'association pour la classe de 4^e SEGPA à Longchambon, avait plus de supports écrits que la séance initiale dans le but de faciliter son suivi. Néanmoins, cela a eu l'effet inverse, car les élèves n'étaient pas tous à l'aise avec la lecture.

Durant les observations, nous avons pu remarquer que les élèves dans les établissements REP (comme les collèges Barbusse et Longchambon) avaient une vision qui était plus périphérique des enjeux alimentaires que les élèves des autres établissements. Tandis que les élèves des autres établissements avaient des réflexions souvent basées sur une comparaison descendante.

- « C'est normal que les gens là-bas prennent plus de boissons sucrées parce que les fruits et légumes sont plus chers » - élève de 5e du collège Barbusse
- « C'est à cause des vendeurs que les gens sont obèses » - élève de 5e du collège Barbusse
- « Les autres peuvent avoir plus de difficultés pour manger que nous » - élève de 6e du collège Jean Rostand

De plus, les élèves dans des établissements REP allaient avoir plus tendance à faire des rapprochements avec leurs vies personnelles.

- « L'alimentation dépend des cultures, parce que chez nous on mange beaucoup de couscous » - élève de 4e du collège Longchambon

Toutefois, de manière générale, les dialogues sur ce sujet entre les élèves pouvaient être restreints durant les séances, ne souhaitant peut-être pas évoquer les conditions de leurs vies personnelles.

De fait, les sujets de tensions entre les élèves pouvaient être compliqués à capter, car les séances se faisaient en majeure partie en sous-groupes, et durant ce temps, les élèves

pouvaient être assez concentrés pour suivre les consignes et non avoir un esprit critique sur ce qui était abordé. Nous avons pu toutefois remarquer que les questionnements entre eux autour de leurs connaissances sur les associations d'aide alimentaire et d'épicerie solidaire pouvaient amener de la tension, surtout pour les élèves situés dans les établissements REP. Par exemple, les élèves qui connaissaient le fonctionnement de ces structures pouvaient attirer les questionnements des autres élèves comme *“comment tu connais, t'y es déjà allé c'est ça?”* pouvant amener de la honte chez l'élève. D'un autre côté, la notion de “quartier prioritaire” a amené des tensions pour les élèves de 6^e du collège de Jean Rostand amenant des questionnements et de l'incompréhension.

2. Résultats de l'analyse quantitative

Premièrement, ce questionnaire nous a permis d'identifier le champ représentationnel des élèves autour du “bien manger”. Le tableau ci-dessous décrit l'importance de manger sur une échelle de 0 à 10 des participant.es et à quel niveau signifie “bien manger” pour eux-elles entre les choix suivants : manger avec les personnes qu'on aime, manger à sa faim, manger ce qu'on aime, manger pas trop gras, pas salé et pas trop sucré et manger des aliments sains pour la santé et l'environnement.

Tableau IX

Description de l'importance de manger et de ce que veut dire “bien manger” pour les élèves

Colonne 1	Importance de manger	les personnes qu'on aime	manger à sa faim	manger ce qu'on aime	pas trop gras, pas trop sucré	aliments sains pour la santé et l'environnement
Moyenne	6,65	6,31	8,20	6,74	6,59	7,53
Erreur type	0,34	0,36	0,21	0,31	0,33	0,26
Mode	5	9	9	9	8	8
Médiane	7	6,5	9	7	7	8
Variance	5,83	6,96	2,32	4,99	5,69	3,41
Écart type	2,41	2,64	1,52	2,23	2,38	1,861
Kurtosis	-0,36	-0,52	0,59	-0,34	-0,23	0,81
Minimum	1	1	4	1	1	2
Maximum	10	10	10	10	10	10

On remarque ainsi que sur une échelle sur 10, les élèves notent en moyenne leur importance de manger à 6.65 ($M = 6.65$), avec plus de 50% des participant.es qui le notent à 7 ($m = 7$; $ET = 2,41$). Pour la majorité des participant-es, bien manger signifie en premier lieu manger à sa faim ($M = 8,20$; $m = 9$; $ET = 1,52$), puis “manger sain pour la santé et

l'environnement" ($M = 7.53$; $m = 8$, $ET = 1,85$). Étonnamment, "manger ce qu'on aime" n'est globalement pas prioritaire dans leur conception du "bien manger" ($M = 6.75$; $m = 7$; $ET : 2.23$). Les avis autour de manger "pas trop gras, pas trop sucré" et manger "avec les personnes qu'on aime" sont plus diversifiés et moins importants que les précédentes propositions (respectivement, $M = 6,59$; $m = 7$; $ET = 2,38$ et $M = 6,31$; $m = 6,5$; $ET = 2,64$).

Par la suite, les élèves ont été questionnés sur la raison des diversités alimentaires au sein des familles avec différentes propositions telles que les allergies, le manque d'argent, les préférences, les habitudes, les commerces accessibles, les connaissances pour cuisiner et le temps pour cuisiner. Le tableau ci-dessous décrit les réponses des élèves.

Tableau X
Raisons pour lesquelles les familles mangent différemment

Colonne 1	Les allergies	Le manque d'argent	Les préférences	Les habitudes	Commerces accessibles	Les connaissances pour cuisiner	Le temps pour cuisiner
Moyenne	0,58	0,83	0,43	0,32	0,17	0,40	0,49
Erreur type	0,07	0,05	0,07	0,06	0,05	0,07	0,07
Mode	1	1	0	0	0	0	0
Médiane	1	1	0	0	0	0	0,24
Premier quartile	0	1	0	0	0	0	0
Troisième quartile	1	1	1	1	0	1	1
Variance	0,24	0,14	0,24	0,22	0,14	0,24	0,25
Écart type	0,49	0,37	0,49	0,47	0,37	0,49	0,50
Kurtosis	-1,92	1,41	-1,98	-1,40	1,41	-1,86	-2,06
Asymétrie	-0,36	-1,83	0,28	0,80	1,83	0,44	0,04
Minimum	0	0	0	0	0	0	0
Maximum	1	1	1	1	1	1	1
Somme	31,58	44,83	23,43	17,32	9,17	21,40	26,49

On peut constater que 83.02% ($m = 1$; $ET = 0,48$) et 58,49% ($m = 1$, $ET = 0,49$), soit la majorité des participant-es pensent que les familles mangent différemment réciproquement en raison du manque d'argent et des allergies. Viennent ensuite les préférences alimentaires ($M = 0,43$, $ET = 0,50$) et le temps disponible pour cuisiner ($M = 0,49$, $ET = 0,50$), avec des réponses plus hétérogènes (variance $\approx 0,25-0,25$) et une médiane de 0. Cela démontre une répartition plus équilibrée entre les élèves qui mentionnent ces raisons et ceux qui ne les mentionnent pas. Nous constatons aussi que les facteurs les plus structurels expliquant la diversité de l'alimentation des familles, tels que les commerces accessibles et les connaissances pour cuisiner, sont les raisons les moins choisies par les élèves ($M = 0,17$, $ET = 0,38$; $M=0,40$, $ET = 0,49$). Les élèves tendent donc à expliquer les différences alimentaires

principalement par des facteurs individuels (manque d'argent, allergies, préférences) plutôt que par des facteurs structurels (accessibilité des commerces, temps disponible, savoir-faire culinaire).

Parmi les 52 participant-es, seul-es 42 ont répondu à la question suivante : “est-ce qu’avoir une alimentation de qualité est une question de choix ou penses-tu que d’autres éléments sont impliqués ?”. Paradoxalement aux précédents résultats, 75,61% des répondant-es pensent que l’alimentation n’est pas un choix individuel.

33 élèves sur 52 participant-es ont exprimé des exemples d’injustices alimentaires ; le premier exemple qui revient ($M = 12$) est l’inégalité d’accès à l’alimentation en raison de l’argent. Ensuite, six élèves ont pensé aux mauvaises conditions des agriculteurs-rices, cinq autres à un mauvais accès à l’alimentation pour d’autres raisons que l’argent (tel que le manque de commerces accessibles), puis trois à l’augmentation des prix des aliments. Six autres réponses que nous avons classées dans une catégorie “autre” ne pouvant pas les catégoriser avec d’autres réponses telles que : “fabriquer le produit, mais ne pas être rémunéré correctement” ou encore “une personne qui juge les personnes quoi manger”.

Ensuite, 35 élèves ont donné des exemples pour lutter contre les injustices alimentaires : presque la moitié des élèves ont ainsi évoqué l’aide de distribution alimentaire telle que les Restos du Cœur et les banques alimentaires ($M=16$). Cinq élèves ont évoqué de faire réduire les prix, quatre autres d’arrêter de gaspiller et trois d’entre eux-elles ont évoqué de rééquilibrer les paies. En écho aux précédentes réponses, deux élèves ont émis le fait qu’il devrait y avoir plus de solidarité entre les agriculteurs-rices. Enfin, six autres réponses ont été catégorisées dans “autres” telles que “en parler à l’état” ou encore “tout le monde est un travail, mais c’est impossible”.

Les dernières questions analysaient leur niveau de compréhension du système alimentaire : “qui reçoit le plus d’argent quand tu achètes par ex 500g de compote de pommes ? Qui reçoit le moins d’argent quand tu achètes, par ex 500g de compote de pommes ?”

Parmi les 49 réponses, 48% ($ET = 1,062$, $m = 2$) des élèves pensent que celui qui reçoit le plus d’argent quand ils-elles achètent 500g de compote de pommes est le supermarché. Avec moins d’hétérogénéité, les élèves (61,2%, $ET = 1,056$, $m = 1$) pensent que celui-celle qui reçoit le moins d’argent dans cette situation est l’agriculteur-rice. Nous pouvons supposer que

ces perceptions s’expliquent par la plus grande visibilité et le pouvoir perçu des distributeurs, combinés à une faible connaissance des mécanismes de répartition de la valeur.

3. Résultats et analyses des entretiens collectifs avec les collégiens·nes

3.1. Profils des élèves des entretiens collectifs

Nous devons noter que l’accès à la population cible a été plus compliqué que ce qui était envisagé initialement par l’association. Étant en lien étroit avec les enseignant-es faisant partie de l’association, celle-ci s’attendait à une récolte de participant-es sans encombre et fluide. Or, ça n’a pas été le cas en raison de la surcharge de travail des enseignant-es, du manque de temps et de toutes les variables autour de l’organisation de ces entretiens collectifs (consentement des élèves, enseignant-e ou élèves absent-es...).

En finalité, nous avons effectué sept entretiens collectifs, soit un total de 32 élèves interviewé-es (18 filles et 15 garçons) de quatre établissements différents, dont deux en éducation prioritaire. Les entretiens ont duré en moyenne 35,19 minutes, dont un entretien où les élèves n’ont pas souhaité être enregistrés (cf. [Annexe 12](#)). La durée des entretiens a été principalement dépendante des emplois du temps des élèves. Ainsi, pour certains focus groups, nous n'avons pas pu aborder tous les supports prévus. Un seul entretien collectif s’est réalisé avec la présence d’un-e enseignant-e dans la salle sans qu’il.elle intervienne, les autres se sont déroulés dans une salle de classe à côté de celle où se trouvait un-e enseignant.e. Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques précises des entretiens collectifs.

Tableau XI

Caractéristiques de l’échantillon des entretiens collectifs

N°	Nombre	Sexe	Projet	Collège	Niveau de la classe	Durée de l’entretien
Grp1	5	2 filles et 3 garçons	Fast food	Elsa Triolet	4e	36’45
Grp2	5	2 filles et 3 garçons	JA	Jean Rostand	6e	26’02
Grp3	4	2 filles et 2 garçons	JA	Jean Rostand	6e	25’01
Grp4	3	3 filles	JA	Barbusse	5e	42’
Grp5	3	1 garçons et 2 filles	Non JA	St Louis	3e	40’54

Grp6	6	3 garçons et 3 filles	nn JA	Chabrillan	6e	41'17
Grp7	6	3 garçons et 3 filles	non JA	Chabrillan	6e	non enregistré

3.2. Résultats des entretiens collectifs

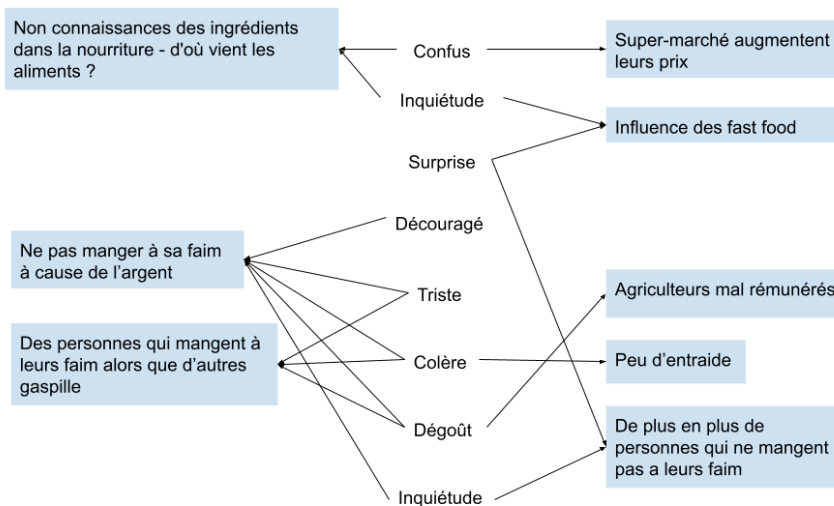
3.2.1. Première lecture - Analyse structurée par les supports

Cette première analyse nous permettra de structurer nos réflexions à partir des différents temps de l'entretien collectif.

L'association libre

Figure 4

Récapitulatif des résultats du support 1



Pour beaucoup d'entretiens collectifs, la notion d'"injustice alimentaire" est confuse, montrant un certain flou sémantique autour de ce terme ("*Je ne sais pas comment expliquer*" - Grp 1). De fait, les élèves qui n'ont pas participé aux séances autour de la JA essayaient de mettre du sens sur la notion en se basant sur les séances déjà effectuées avec le RM, telles que celles sur les fast foods. Dans ces cas, la confusion et l'inquiétude priment. Pour autant, l'"injustice alimentaire" évoque aux élèves de la tristesse, de la colère, du dégoût et de l'inquiétude. Ces ressentis plutôt à valence négative font référence pour eux au fait que certaines personnes ne peuvent pas manger à leur faim à cause de l'argent. Beaucoup éprouvent ainsi de la colère et du dégoût envers les personnes qui peuvent manger à leur faim, mais qui font du gaspillage, mettant en avant le manque d'entraide dans la société. Certain-es

élèves qui n'ont pas participé aux séances sur la JA vont ressentir du découragement dû aux différentes révoltes liées aux enjeux du système alimentaire (tels que les grèves et manifestations des agriculteurs), ou aux personnes n'ayant pas accès à une alimentation de qualité. De fait, l'injustice se retrouve pour eux dans l'indifférence perçue des personnes qui n'aident pas ceux qui n'ont pas accès à une alimentation de qualité.

Les dilemmes :

Trois dilemmes avec une situation d'un personnage et deux choix possibles ont été présentés aux élèves, dans lesquels ils-elles devaient dire ce qu'ils-elles auraient fait, pourquoi et s'ils-elles auraient fait autre chose.

Dilemme du parent :

« Imaginez que vous êtes un père ou une mère célibataire avec trois enfants, et que tous les soirs, vous avez le choix entre (1) prendre le temps de jouer avec vos enfants, mais pour le dîner, vous ne pouvez plus que réchauffer les restes d'il y a deux jours, (2) ou prendre le temps de faire des lasagnes maison, mais vous passez moins de temps avec vos enfants. »

Ce dilemme a été celui qui mettait le moins d'accord les élèves au niveau intragroupe et intergroupe. En effet, ils-elles choisissent le choix 1 en mettant en avant l'anti-gaspillage et les souvenirs et moments passés avec les enfants. Le choix 2 était surtout pour mettre en avant qu'on peut faire les lasagnes avec les enfants. Pour ce dilemme, les élèves ont démontré une grande facilité à le contourner avec une certaine résilience symbolique et flexibilité.

Dilemme de l'étudiant :

« Imaginez que vous êtes un ou une étudiante qui a beaucoup de choses à faire, et au moment de faire vos courses, vous avez toujours le choix entre (1) faire vos courses pendant trois heures au grand centre commercial loin de chez vous, mais vous y allez qu'une fois par semaine et vous avez le choix entre beaucoup de produits frais, (2) ou faire vos courses quatre fois par semaine pendant cinq minutes au magasin en bas de chez vous, mais il y a moins de choix de produits frais et c'est plus cher. »

Tous les élèves ont choisi le choix 1 assez rapidement en mettant en avant des inégalités de logistique quotidienne et de moyens de transport. Cette problématique se résout pour eux en majorité en demandant à leur entourage. Ainsi, à la place des étudiant-es, les élèves auraient fait leurs courses soit une fois par semaine, soit une fois par mois et y passeraient 1h à 1h30 au maximum. Le choix 2 serait faisable uniquement pour "dépanner" car selon eux, c'est "trop cher" et les petits magasins "arnaquent les gens" (Groupe 1).

Dilemme de l'agriculteur·rice

« Imaginez que vous êtes des agriculteurs et agricultrices, et que vous vendez des produits dans le marché de votre village, mais votre activité ne vous rapporte pas beaucoup

d'argent. Vous avez alors le choix entre (1) continuer de vendre vos produits dans le marché du village et d'augmenter les prix des produits frais, et moins de villageois peuvent les payer; (2) ou vendre vos produits dans les supermarchés pour avoir de meilleures ventes, mais ça vous demande beaucoup d'efforts pour produire assez d'aliments, et le supermarché vous paye très peu. »

Pour ce dilemme aussi, tous les élèves privilégient le choix 1, mettant en avant le lien social des marchés et la confusion du fonctionnement des supermarchés. Ce choix permettrait de négocier avec les villageois les prix. Il permettrait aussi d'économiser pour embaucher des personnes ou des employés pour les aider (une élève a notamment émis l'idée de former les SDF pour faire la récolte). Au niveau des choix alternatifs pour ce dilemme, tous les groupes interrogés sauf un (groupe 5) n'ont pas été fatalistes et ont vu plus ou moins rapidement d'autres solutions aux choix proposés dans les dilemmes.

Les images :

Les supports proposés aux élèves contenaient des recommandations du PNNS. Celles-ci ont provoqué différentes réactions aux participant-es selon s'il-elles avaient participé aux séances sur la JA ou pas. En effet, celles et ceux qui n'y ont pas participé ont souligné l'infaisabilité des recommandations pour des raisons principalement financières.

« genre il nous dit qu'il faut acheter ça pour mieux vivre et tout, mais ça coûte plus cher. Donc, en fait, il nous dit de faire quelque chose, mais il ne donne pas l'outil pour faire. Donc ça ne sert un peu à rien ». - Groupe 1

Ici, la participante dénonce des injonctions sanitaires déconnectées de la réalité sociale sans donner de moyens concrets. Ces messages sont ainsi pour certain-es culpabilisants, ne prenant pas en compte que tout le monde n'a pas le matériel ou le temps nécessaire pour mettre en application les recommandations. Ils remettent alors en cause la véracité de ces slogans construits selon eux pour faire consommer. Ces remises en cause sont dénoncées avec des termes plus virulents et lourds de sens.

*« même Macron il ne mange pas ça » - Groupe 1
« L'État nous dit quoi faire, pas comment » - Groupe 5*

Lors de ce temps, ils mettent aussi en avant l'importance de manger pour se faire plaisir et comme les personnes le souhaitent. Ils perçoivent ainsi une inégalité entre celles et ceux qui peuvent appliquer les normes et celles et ceux qui n'en ont pas les moyens.

Tandis que pour les participant-es aux projets autour de la JA, les discours sont plus nuancés et les recommandations plus faisables. En effet, dans certains discours, on peut retrouver une dissonance entre deux réalités : leur réalité dans laquelle les injonctions sont faisables et celle

des personnes avec moins de moyens financiers rendant les injonctions du PNNS plus difficilement faisables. Ils mettaient aussi en avant l'importance de se faire plaisir sans écouter les recommandations, ce qui demandait une certaine détermination pouvant être culpabilisante. On retrouve alors dans leur discours un conflit entre les injonctions du PNNS et les envies réelles et le plaisir alimentaire.

3.2.2. Seconde lecture - Le fond des entretiens

Pour cette seconde lecture analytique nous avons conçu une grille d'analyse à retrouver en [annexe 13](#).

Confusions face à la complexité du système alimentaire

Comme nous avons pu le constater précédemment, le terme “injustice alimentaire” amène un certain flou chez les élèves qui n'ont pas abordé le sujet en séance. Ils ont ainsi du mal à expliciter leurs ressentis n'ayant pas conscientisé ce terme avant l'entretien collectif.

« C'est la première fois que vous entendez ce mot ? » — « Oui », « On n'en parle pas assez » “On sait que ça existe parce qu'on sait qu'il y en a qui ne mangent pas assez à leur faim, mais on ne met pas vraiment de mots dessus.” - Grp 5

Les élèves l'expliquent par notamment un manque de communication médiatique du sujet. Tandis que celles et ceux qui avaient déjà abordé le sujet en séance avaient plus d'aisance pour aborder le sujet et exprimer leurs pensées. Néanmoins, ils rejoignent le ressenti des autres élèves qu'avant le projet ils n'avaient pas entendu parler de cette notion tout en ayant conscience que tout le monde n'a pas un accès à une alimentation de qualité. De plus, pour tous les participant-es, on retrouve une confusion autour des enjeux du système alimentaire, notamment sur l'augmentation des prix du supermarché et sur la signification de “bio”.

*“Et aussi, je ne comprends pas pourquoi les magasins continuent à augmenter leur prix.”
- Grp 4³*

L'injustice alimentaire = inégalité alimentaire

Les élèves ont ainsi tous-tes conscience que tout le monde ne mange pas à sa faim, ce qui amène de la tristesse. Ils-elles font alors référence à la mort, démontrant d'une conscientisation de la gravité de ce constat. Ce qui est décourageant pour celles et ceux qui ont participé aux séances, c'est de constater qu'il y en a de plus en plus dans ce cas.

³ Toutes les citations en bleu représentent les participant-es aux séances sur la justice alimentaire.

“il y a des gens qui meurent, qui ne peuvent pas se nourrir [...] je vois le nombre de personnes que je croise qui ne peuvent pas se nourrir, tu es découragée de voir beaucoup de gens.” - Grp 6

Pour tous les élèves interrogé-es les injustices se retrouvent ainsi dans le manque d’entraide et le gaspillage par des personnes qui ne sont pas dans le besoin, amenant de la colère. De fait, la vision de la JA est autour de la charité. Étonnamment, les élèves ayant assisté aux séances autour de la JA vont être plus concentrés sur les conditions de vie des sans-abri.

“Quand nous, on est dans notre lit et tout, il y a des gens qui sont dans la rue. Pourquoi je reviens toujours sur les gens dans la rue”? - Grp 2

Toutefois, les élèves ont plus ou moins conscience des autres facteurs rendant complexe l’accès à l’alimentation de qualité, tels que les conditions des étudiant-es, le temps que cela demande de faire à manger maison, le prix plus cher dans les petits magasins, mais encore des inégalités de logistiques quotidiennes autour des transports. Pour autant, les élèves ayant participé aux séances auront tendance à dire que manger des aliments de qualité dépend de la détermination de chacun-e, tandis que les autres élèves mettent en avant leur prix élevé.

« Le prix est aberrant [...] le bio c’est trop cher » - Grp 5

“Oui. Oui, il faut acheter les trucs - Oui, faut être déterminé quoi” - Grp 2

Rapport aux autres

Malgré le fait que les élèves ont beaucoup appuyé sur le manque d’entraide au sein de la société pour résoudre certains dilemmes, ils comptent tous beaucoup sur un esprit communautaire des citoyens, mais aussi sur leur famille. Ainsi, ce sentiment de gravité des injustices alimentaires ne se ressent pas lorsqu’ils-elles doivent trouver des solutions alternatives aux situations données. Les élèves qui ont assisté aux séances sur la JA insistent alors sur les liens sociaux, notamment au marché.

“Parce que moi, je préfère vendre à des personnes là. Parce qu’au supermarché, les gens qui vont acheter les produits de nous, ils ne vont peut-être pas...” “Et tu peux parler avec eux.” - Grp 3

Méfiance envers le système alimentaire

Les élèves n’ayant pas assisté aux séances vont avoir un regard plus méfiant envers le système alimentaire et notamment sur la transparence alimentaire et les risques sanitaires.

Lorsque les élèves vont quand même chercher des solutions aux problèmes posés, nous retrouvons une tension entre leur imagination individuelle, qui est souvent déconnectée des réalités économiques, et des actions collectives ancrées comme l’éducation, le partage des tâches et l’entraide locale. Les élèves ont une représentation floue des contraintes sociales et économiques des personnes défavorisées, en imaginant la pauvreté comme un problème

technique résoluble par une action individuelle ou technologique. Toutefois, certain-es d’entre eux intègrent partiellement des valeurs collectives liées à la justice, au soin et au partage.

“Sinon, tu mets des roues à ta ferme, et comme ça, tu la laisses déplacer.” - Grp 3 « Je construis un magasin » - Grp 1

VS

« Payer les SDF pour aider à cultiver » - Grp 6 “si pendant longtemps, ils faisaient que augmenter les prix, bah après, plus tard, ils pourraient se prendre des employés ou prendre un plus grand terrain, par exemple.” - Grp 2

Rapport aux messages institutionnels

Ainsi, les élèves qui n’ont pas fait de séances autour de la JA et qui sont méfiants envers le système alimentaire vont aussi avoir un plus grand regard critique envers les slogans nutritionnels en mettant en avant une certaine incohérence politique. Les termes qu’ils vont utiliser seront plus accusateurs et vont dénoncer une déconnexion entre les injonctions sanitaires sans données de moyens concrets et la réalité sociale. Ils ont aussi souligné “*les effets de modes*” (groupe 7) de manger bio, ou encore de contrôler ses calories. Ils vont alors dénoncer ces types d’injonctions comme culpabilisant et pouvant créer certains complexes.

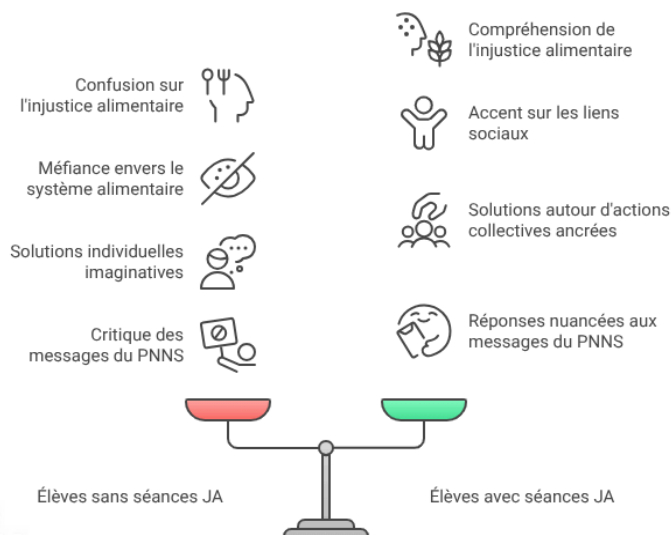
*« même Macron il ne mange pas ça » « Faut donner l’argent d’abord » - Grp 1
« Le bio c’est un peu un effet de mode [...] Les gens aiment bien se donner un genre » - Grp 5*

Ainsi, les élèves n’ayant pas fait de séances sur la JA sont plus dans l’affirmation d’une autonomie individuelle face au contrôle institutionnel que les élèves qui ont assisté aux séances. Ils-elles mettront ainsi en avant l’importance de manger pour se faire plaisir. Tandis que les élèves ayant assisté aux séances ne seront pas forcément d’accord avec les injonctions, mais seront plus nuancés dans leur propos et moins virulents. Ils vont eux aussi souligner l’importance de se faire plaisir, mais en faisant le lien avec les injonctions du PNNS.

“Alors, c’est faisable, mais franchement, une bonne tartine de Nutella le matin, ça fait du bien quand même, je trouve.” - Grp 2

Figure 6

Comparaison des perspectives des élèves sur l’injustice alimentaire



4. Résultats et analyses entretiens avec les enseignant.es

4.1. Profils des enseignant.es interrogé.es

Tout comme pour les entretiens collectifs, nous avons rencontré des difficultés non anticipées pour récolter des participant.es. Les enseignant.es manquant souvent de temps, la prise de contact était souvent lente, voire inexistante. Ainsi nous devions être à la totale disposition des participant.es et être flexibles sur la temporalité initiale de la recherche pour pouvoir avoir le plus de données possible.

Nous avons finalement pu interviewer dix enseignant.es de cinq collèges différents. Parmi eux-elles, cinq ont porté un projet abordant la JA, cinq autres étaient sur un autre projet. Certain.es enseignant.es, même sans porter le projet JA, disposaient de connaissances avancées liées à leur intérêt pour la thématique et à leur implication dans l'association, notamment via la co-construction de séances Marguerite avec les salariées. Les entretiens ont alors duré en moyenne 52 minutes et 51 secondes (cf. [Annexe 14](#)).

Tableau XII

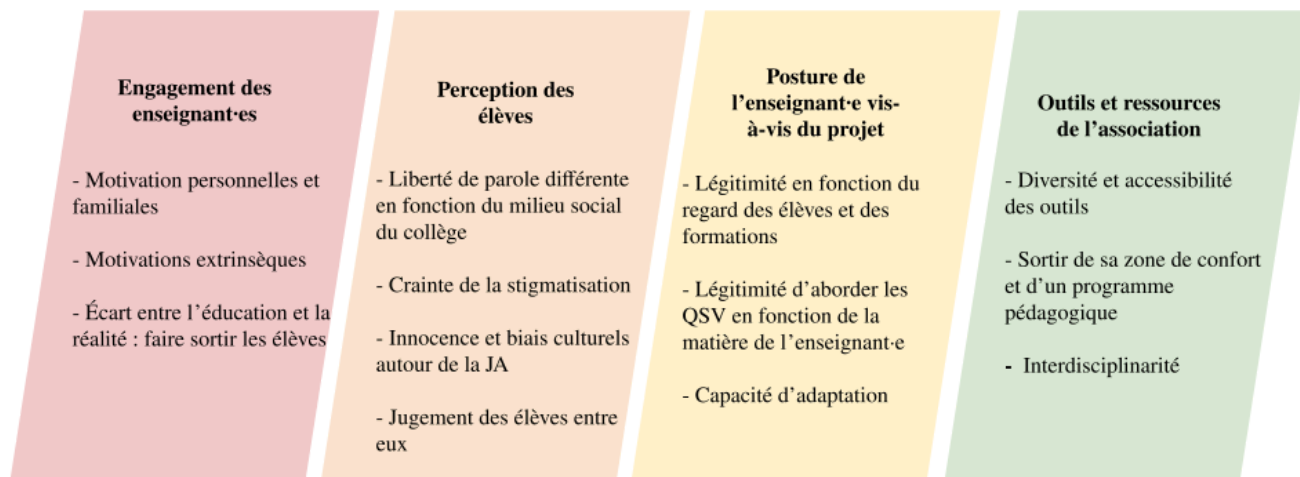
Caractéristiques des participant.es aux entretiens individuels

N°	Années au RM	Membre du CA ?	Matière de l'enseignant.e	Nbr d'années enseignement	Porteur de projet ?	Collège	Niveau de la classe	Durée de l'entretien
P1	6 ans	Oui	Géographie	+ 20 ans	JA	Jean Rostand	6e	1h05
P2	1 an	Non	Service civique		JA	Chabrillan	6e	36'51
P3	1 an	Non	Anglais		Fast food	Barbusse	5e	43'26
P4	8 ans	Oui, secrétaire	SVT		Fast food	Barbusse	5e	53'33
P5	1 an	Non	SVT	+ 30 ans	Cantine apprenante	Jean Rostand	5e	54'00
P6	12 ans	Oui	histoire géo	+ 20 ans	JA	Elsa Triolet	4e	1h12
P7	2 ans	Non	Math	20 ans	Pas JA	St Louis	5e	1h07
P8	9 ans	Oui	SVT	+ 20 ans	Pas JA	Elsa Triolet	4e	51'46
P9	1 an	non	SVT	1 an	Pas ja	Chabrillan	6e	40'30
P10	2 ans	Non	Math		pas JA	Chabrillan	6e	44'30

4.2. Résultats des entretiens avec les enseignant·es

Figure 7

Comprendre les défis de l'éducation à la justice alimentaire



Cette figure reprend les éléments retrouvés dans la grille d'analyse des entretiens individuels (cf. [Annexe 15](#)).

Rapport de l'enseignant·e aux enjeux alimentaires

L'intérêt pour les enjeux alimentaires s'est développé pour beaucoup d'enseignant·es à travers des raisons personnelles et familiales, mais aussi au cours de leurs études. En effet, certain·es d'entre elles·eux ont constaté un décalage entre leur étude et la réalité de leur profession au sein des collèges. Certain·es professeurs, notamment celles et ceux qui ont participé au projet, ont donc été confrontés à l'environnement dans lequel le collège se situe avec une population vulnérable et un désert alimentaire, malgré les nombreux champs autour. D'où cette envie de reconnecter les mangeurs et les producteurs à partir de l'éducation.

“Et donc la première année où on s'est lancé, de mémoire c'était en 2013-2014, moi je venais d'arriver sur les Minguettes et je découvrais un quartier dans lequel il y avait une très forte vulnérabilité des populations, qui est un désert alimentaire clairement. Je le vivais dans ma chair, quand j'oubliais ma popote à midi c'était la catastrophe parce que soit on allait manger dans un fast-food soit il fallait aller manger un sandwich triangle d'une grande enseigne, voilà c'était le désespoir quoi. Alors que quand je faisais la route je voyais bien que je traversais les champs et je longeais les champs pour arriver ici.” - P6

L'engagement des enseignant·es au sein du RM peut ainsi se faire à partir de motivations intrinsèques, mais aussi extrinsèques de par la demande du collège, ou d'autres collègues. Pour les enseignant·es impliqués dans le projet JA, sortir les élèves de l'établissement est essentiel : cela favorise un éveil intellectuel et social, les rend acteurs, et reconnecte

agriculteur-rices et consommateurs-rices par la rencontre. Ces expériences permettent aussi de partir des représentations quotidiennes des élèves pour les enrichir concrètement, ce qui facilite l'apprentissage d'un sujet socialement vif.

“Oui, alors il y en a d'autres, c'est-à-dire que je trouve très bien le travail d'éveil et d'ouverture intellectuelle et sociale que ça représente de parler de ça et de faire des sorties et de faire venir des gens aussi au sein du collège.” - P1

Vision de la justice alimentaire :

On retrouve chez les enseignant-es deux grandes visions différentes de voir la JA : la première est celle par des profs qui n'ont pas participé au projet traitant ce sujet, centrée sur la charité ou plus individualiste. La seconde, qui sera partagée par la quasi-totalité des enseignant-es impliqué-es dans le projet JA, est davantage structurelle, porte sur l'affranchissement du système alimentaire capitaliste. Toutefois, beaucoup ont évoqué ne pas forcément connaître initialement cette notion ou en tout cas sa complexité, qui a été élargie par le RM. L'association leur a permis ainsi de concrétiser la notion de JA et d'amener une ouverture d'esprit sur les enjeux du système alimentaire.

“Il y a que ce que c'est affranchir au-dessus des règles du système alimentaire capitaliste, que ce soit les producteurs ou les consommateurs pauvres enclavés dans des quartiers urbains. [...], Mais qu'il y avait le fait de pouvoir s'affranchir des mécanismes du marché alimentaire capitaliste, ce qui désavantage les petits producteurs et les populations des quartiers pauvres enclavés en ville.” - P1

“J'essaye de me remémorer avant, oui forcément je sais qu'il y avait des gens qui ne mangeaient pas à leur faim, ça ok, mais j'avais quand même, j'ai encore un peu ce côté de, en France on doit pas pouvoir mourir de faim parce qu'il y a de l'aide alimentaire. Donc voilà, il y a les restes du cœur, j'ai cette sensation qu'on peut pas mourir de faim en France, peut-être que je me trompe.” - P7

Les enseignant-es ont ainsi mis en avant l'innocence des élèves sur ce sujet, qu'ils-elles expliquent soit de part leur milieu culturel, soit par le fait qu'ils-elles ne sont pas décideurs-ses chez eux et qu'ils-elles ont une vision biaisée par celle de leurs parents, mais aussi de par leur manque initial de rencontres vers l'extérieur. Pour eux-elles, la vision des élèves de l'injustice alimentaire est soit autour de la charité, soit une vision autour d'“*informations irréelles*” (P10). Ils auraient ainsi, selon les profs, une conception basée à partir des injustices quotidiennes et de la solidarité autour d'elles-eux, mais aussi de leur vécu autour de la “malbouffe”. Les enseignant-es soulignent ainsi un degré de connaissances sur le sujet qui va différer en fonction du milieu social des élèves ; plus le milieu social sera aisé, moins les élèves prêteront attention à l'alimentation, malgré un plus grand accès au savoir.

Une sensibilité sociale subjective à chaque élève ?

De fait, les enseignant-es ayant porté le projet JA vont beaucoup plus prêter attention au regard et à la manière de parler autour des sujets socialement vifs qui seront différents selon si le collègue est en zone prioritaire ou non. Cela s'explique selon eux-elles de par des typologies d'apprentissages différentes en fonction des collègues REP ou non. En effet, les collègues ayant des problématiques différentes selon leur milieu social, le rapport au sujet et l'accompagnement des élèves seront différents. Ils-elles évoquent alors que les élèves en REP auront une plus grande liberté de parole, plus politisée notamment sur les sujets sociaux que les élèves qui ne sont pas en REP. Ces derniers vont au contraire ne pas remettre en cause ce qui sera dit en séance. La liberté d'expression est un objectif selon les enseignant-es ayant fait des séances autour de la JA, mais elle n'est donc pas toujours facile à mettre en place selon la classe. Ces enseignant-es constatent néanmoins que la séance avec une démarche d'auto-socioconstruction est l'idéal pour libérer la parole, partant ainsi de leur vécu.

“Et notamment, les méthodes GFEN avec l'auto-socioconstruction, ça, je trouve que c'est très, très efficace pour la libération de la parole. Le fait de dire le conflit sociocognitif, c'est un truc qui n'est pas juste entre vous, les élèves, et moi, l'adulte. En fait, c'est même entre vous et vous et vos parents. Il y a toujours conflit sociocognitif. Et ne plus se mettre comme le porteur de savoir qui ferraille face à une classe entière et de laisser les gens travailler entre eux, discuter entre eux, et débattre entre eux.” - P6

Il est donc certain que pour les enseignant-es ayant participé aux projets autour de la JA, la thématique sera plus ou moins sensible à aborder en fonction des élèves. Beaucoup vont alors craindre d'ajouter aux élèves une stigmatisation parmi celles qu'ils peuvent déjà subir, c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles certain-es enseignant-es ne souhaitent pas aborder ce sujet. Paradoxalement avec leur désir initial de partir des représentations des élèves, selon eux-elles il faut décentrer l'approche pour éviter de stigmatiser. Ils privilégient alors les responsabilités collectives plutôt qu'individuelles et cherchent un équilibre entre informer sans alarmer, afin d'éviter culpabilisation ou heurt, notamment chez les élèves en précarité.

Mais c'est vrai que j'ai une crainte par rapport à ça. C'est de les faire trop réaliser les injustices alimentaires qu'ils subissent et de les planter avec ça. « Bon ben voilà, vous saviez déjà que vous subissiez de l'islamophobie et du racisme. Maintenant, vous subissez aussi de l'injustice alimentaire. Et bonne chance. » [rire] ” - P8

Craintes des enseignant-es :

Il est donc important pour les enseignant-es abordant le sujet de la JA d'informer les élèves sans injonction, ce qui est perçu pour eux-elles comme un défi, une crainte, voire même délicat en fonction des classes sociales des élèves. C'est pourquoi beaucoup de professeurs voulant aborder ce sujet socialement vif vont préférer faire appel à une salariée de l'association pour animer les séances. Ils-elles craignent aussi que les élèves se jugent entre

eux, tout en reconnaissant qu'ils se stigmatisent déjà hors cadre scolaire ; cette stigmatisation peut être plus marquée dans les établissements socialement mixtes.

“c'était dans la séance sur la justice alimentaire, à laquelle tu vas assister là, il y a des ménages qui ont un niveau de revenu identifié, et il y en a un qui s'est dit « Monsieur, quand on gagne je sais plus combien c'était 5000 euros par mois, on n'est pas riche ». Et la gamine en face, pareil, elle n'avait rien dit, mais elle avait accusé le coup. [...] Et du coup, ce problème-là vient du fait que la mixité est plus grande dans le l'Ouest Lyonnais que dans l'Est, dans les communes où il y a quand même des gens dans des situations plus précaires, plus isolées, moins riches, mais il y a aussi les riches qu'il n'y a pas dans les quartiers REP.” - P1

Posture de l'enseignant·e vis-à-vis du projet

“Oui, on a vu que les élèves étaient réceptifs, qu'ils étaient bien rentrés dedans, donc ça donne confiance. On se dit, bon, on peut y aller, on peut pouvoir aborder d'autres sujets un peu plus compliqués.” - P3

“Oui, oui, oui. Moi, toute seule, je ne ferais jamais un truc sur la justice alimentaire, par exemple. Je ne me sentrais pas du tout... Et pourtant, c'est un sujet qui m'intéresse énormément, mais... C'est vrai que là, je... Qui sait, peut-être, justement j'irais” - P5

On constate que les enseignant·es impliqué·es dans la JA s'appuient sur l'engagement et le respect mutuel avec les élèves, valorisant leur rôle d'acteurs. Leur légitimité tient à ce qu'ils fournissent des outils adaptés sans imposer d'attentes. Les autres enseignant·es la rattachent surtout à des formations, de façon moins consensuelle. Toutefois, tous·tes les enseignant·es vont être d'accord sur deux points : le sentiment d'avoir des connaissances et d'aimer ce sujet amène un plus grand sentiment de légitimité et, en fonction de leurs matières, ils-elles auront plus ou moins de légitimité à traiter de sujets autour des enjeux du système alimentaire. Ils vont évoquer qu'il est plus facile d'aborder ces sujets pour des profs de SVT ou d'histoire-géographie. Pour autant, une participante a souligné que la légitimité pour aborder ces sujets socialement vifs provient du fait même d'être enseignant·es et de former les élèves à être de futurs citoyens sur des sujets universels et actuels, concernant toute la population.

Les enseignant·es ayant fait des séances autour de la JA, pour aborder ce sujet, vont conseiller d'arriver à avoir une bonne capacité d'adaptation et de ne pas avoir peur de l'incertitude que peut provoquer cette thématique. Certain·es ont aussi insisté sur le fait de ne pas réutiliser les outils proposés par le RM tels quels et de pouvoir les adapter à chaque élève. Ils ont aussi évoqué le fait de faire une année sans séances ou projet Marguerite, mais d'aller seulement au JR pour pouvoir s'assimiler les sujets, être rassuré et nourri par l'expérience d'autres enseignant·es, tout en ayant accès à des ressources stimulantes.

“Je trouve qu'on peut même intégrer le réseau Marguerite, ne pas se faire de projet la première année, juste venir aux conférences et venir aux journées de regroupement. Rien que ça, tu vois, je pense qu'il y a des profs, ça pourrait vachement les aider. Si ils ont envie de se lancer là-dedans, et ça peut donner en plus envie, de se lancer, de te rassurer, voilà.” - P6

Outils et ressources de l'association

L'association favorise la rencontre et l'accompagnement des enseignant-es, ce qui est fortement apprécié par tous les participant-es, notamment par l'échange d'expériences et ressentis d'autres profs pouvant vivre les mêmes situations. La communication est ainsi vue par tous les enseignant-es comme rassurante, et riche de par l'apport des salariés.

Les outils amenés par l'association sont considérés par les enseignant-es comme très riches, pouvant amener en contrepartie à effrayer les nouveaux enseignant-es de par leur diversité. Pour autant, ils-elles les trouvent suffisamment accessibles pour s'en servir en dehors des séances Marguerite. Les enseignant-es ayant abordé la JA trouvent que les outils utilisés dans ce cadre leur permettent d'être à l'aise sur le sujet et d'avoir une vision périphérique sur la situation, tout en innovant et sortant de leur zone de confort. Ces dernier-es vont alors ainsi insister sur la richesse des lectures scientifiques apportées par le RM, trouvé rassurant, et difficile d'accès sans l'association.

Tu vois, la justice alimentaire...Je trouve ça bien parce que ça nous montre qu'il existe d'autres outils et ça nous force à tester un autre truc. Et moi, j'aime bien innover. [...] Je me dis, allez, je vais tester un photolangage, je n' l'ai jamais fait. Je pense que ça peut les faire parler et ça' c'est bien. Ça nous montre qu'il exist' d'autres façons de fai-e - P4

L'association leur permet ainsi de sortir de leur zone de confort, ce qui peut être à la fois perçu comme stimulant et difficile. Le fait que les outils soient adaptés à chaque matière de l'enseignement amène naturellement une interdisciplinarité. Les enseignant-es qui n'ont pas assisté aux séances autour de la JA vont insister sur ce point, trouvant que cette interdisciplinarité va permettre un changement de dynamique, mais aussi une collaboration entre profs qui n'est pas forcément possible sans l'association.

Pour tous-tes les enseignant-es, les projets Marguerite ont conforté leurs choix personnels et, pour certain-es, élargi leur vision du système alimentaire. Ils ont aussi permis de conscientiser certains enjeux et d'ancrer davantage le travail dans le contexte local des élèves.

Rapport des élèves aux outils de l'association

Les enseignant-es ayant fait les séances autour de la JA ont communiqué que les séances pouvaient un peu plus renforcer les liens au sein de la classe avec le-la professeur. Cela pouvait amener plus de découvertes du sujet entre eux hors classe, mais aussi à être plus intime avec l'enseignant-e qui dirige la séance. Les élèves vont ainsi discuter de ce sujet socialement vif de manière plus décontractée et en dédramatisant, après les séances. Ce lien

d'intimité va, selon eux-elles, amener de la confiance entre les élèves et avec le-la professeur, apportant plus de liberté de parole. Celle-ci serait ainsi favorisée si la séance se faisait en petits groupes sans que l'animateur-riche ou l'enseignant-e centralise la parole.

“Les élèves se sont mis à discuter entre eux de l'alimentation, y compris, le dédramatiser. Ce qui était chouette, c'est que c'est vraiment venu à la toute fin de l'année. [...] les élèves, à la fin de l'année, pouvaient venir me dire en rigolant qu'un tel, tous les jours, sur le WhatsApp de la classe, il postait une photo de lui en train de manger un tacos. Ça veut dire que le message, à la fois, il était passé, et qu'il était dédramatisé. Justement, qu'ils avaient pris conscience d'un truc, sans qu'il y ait une condamnation morale derrière, et qu'on pouvait en parler” - P1

Le fait que les élèves peuvent dire ce qu'ils-elles attendent n'est pas vu comme une difficulté, au contraire des salariées, car selon elles-eux c'est inhérent au fait d'être devant des élèves. Ce phénomène peut même être rassurant pour un sujet dit aussi complexe que celui de la JA. Cela peut être néanmoins une difficulté en fonction des objectifs pédagogiques de ou des intervenant-es ; si l'objectif est l'acquisition de connaissances, cela peut être un passage utile. Si l'objectif est de développer l'esprit critique, il peut y avoir un biais à corriger. Mais selon les enseignant-es, on ne peut pas avoir un esprit critique sans avoir appris quelque chose au préalable, donc le fait qu'ils disent ce qu'on attend peut être bénéfique pour leur apprentissage et, ensuite, dans un futur plus lointain, leur permettre d'avoir un esprit critique.

La dynamique de groupe au sein de la classe est cependant vécue comme complexe pour beaucoup d'enseignant-es, à cause de facteurs qui ne sont pas forcément réglables par l'association, tels que les disputes internes, le fonctionnement de l'établissement... Néanmoins, tous-tes les enseignant-es ont évoqué le fait que les élèves sont la plupart du temps investis, notamment pour les sorties et pour le congrès, donc pas forcément tout au long de l'année. Ils mettent aussi en avant, en particulier les enseignant-es ayant fait des séances autour de la JA que s'il y a trop de théories, les élèves vont décrocher plus rapidement et donc les mettre en action le plus rapidement.

“Ier : Et donc du coup, ils t'ont semblé engagés et...P2 : Ouais vraiment, ouais bah oui, forcément, en fait, c'était surtout un débat donc euh... Non, en fait, c'était surtout de la curiosité en fait. [Ier : D'accord] De la curiosité et il y avait pas forcément incompréhension.... Et en fait, c'était surtout... En fait, ils m'ont même surpris quoi. [rire] Sur leurs réponses, sur leurs débats tout ça...” - P2

PARTIE 5 : Discussion des résultats et préconisations

1. Discussion et croisements des résultats

1.1. Évolution des représentations sociales de la justice alimentaire

On retrouve chez les élèves qui n'ont pas fait les séances un certain manque d'ancrage du terme "injustice alimentaire" dans leur cadre de référence. Ils vont alors se baser sur des éléments périphériques amenés par d'autres séances du RM qui ne traitent pas entièrement de la justice alimentaire, telle que celle sur les fast foods, pour tenter de donner un sens au terme. Cela amène ainsi un flou sémantique de part leur manque d'appropriation sociale et un manque de communication médiatique sur le sujet. Si nous reprenons la pensée de Moscovici (1961), cela illustre une absence d'objectivation, soit une impossibilité de rendre concrète et accessible au sens commun la notion de JA dite abstraite. Néanmoins, ce flou sémantique évolue lorsqu'ils-elles assistent aux séances sur la justice alimentaire. Nous pouvons l'interpréter comme une progression du processus d'objectivation à travers notamment une schématisation structurante du concept, organisant les nouveaux savoirs autour de la JA au sein d'une représentation socialement partagée (Jodelet, 1994).

Toutefois, pour tous-tes les élèves, les représentations autour de l'injustice alimentaire restent autour de l'inégalité alimentaire : des personnes qui n'arrivent pas à manger à leur faim à cause d'un manque d'argent contre les personnes qui gaspillent et qui ne sont pas dans l'entraide. Ce constat se retrouve dans les questionnaires dans lesquels le "manque d'argent" est la raison principale évoquée par les élèves pour expliquer la diversité alimentaire des familles. Cela démontre que leur ancrage sur une pauvreté visible et l'injustice se situent au niveau de l'indifférence perçue du manque d'entraide. De fait, quelles que soient les séances abordées, les élèves n'intègrent pas totalement les dimensions structurelles et systémiques que l'association aimerait amener à travers le projet de la JA.

Ce constat rejoint les présuppositions des enseignant-es sur la perception d'une certaine "naïveté" ou "innocence" des élèves sur le sujet, due selon eux-elles en partie à leur milieu culturel, au fait qu'ils ne sont pas décideurs de leur alimentation, ou encore à un "manque de rencontres vers l'extérieur". Certain-es ajoutent même que leur conception se base sur les injustices quotidiennes et la solidarité autour d'eux, ou la "malbouffe". Néanmoins, les

entretiens collectifs mettent aussi en avant une émergence d'une conscience plus structurée autour des prix et des logistiques organisationnelles.

On retrouve aussi une évolution des représentations de la JA chez les enseignant-es. Ils-elles ont des représentations différentes selon leur rapport initial avec les enjeux du système alimentaire : certain-es vont avoir une vision autour du sujet autour de la charité ou plutôt individualiste tandis que pour d'autres elle sera plus structurée, autour de l'affranchissement du système alimentaire. Cette transformation de représentation se fera aussi à travers l'association et notamment les JR, illustrant comment le RM amène à "conscientiser" et "mettre des mots" sur des réalités parfois déjà perçues.

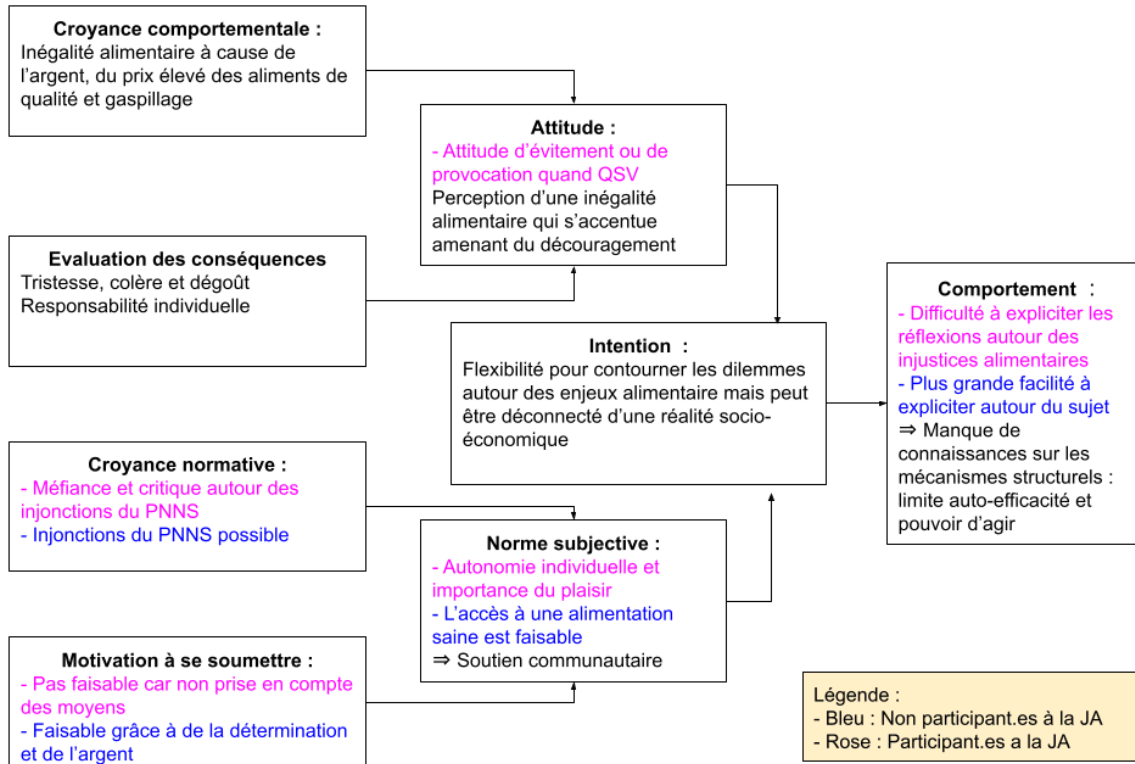
1.2. L'articulation entre responsabilité individuelle et collective dans la perception des inégalités alimentaires

Contrairement à ce que révèlent les questionnaires, les entretiens collectifs démontrent que les élèves – d'autant plus celles et ceux qui ont fait les séances autour de la JA – ont une vision axée autour des responsabilités individuelles. Cette vision va à l'inverse de ce que souhaite amener l'association à travers ces séances, visant à mettre en lumière les causes structurelles des injustices alimentaires. À travers le modèle du carré dialectique dynamique de Kaufmann (2001, cité dans Marquat, 2016), nous pouvons penser que les nouveaux éléments de réflexivité sociale amenés par l'association se heurtent aux habitudes et normes fortement ancrées issues du cadre familial et médiatique. De ce décalage, les élèves peuvent ressentir une dissonance cognitive, qui n'est pas nécessairement traduite par une transformation des représentations, mais bien par une réinterprétation des messages de l'association dans un cadre de pensée préexistant, centré ici sur une morale individuelle (Festinger, 1962). Selon Moscovici (1961) et Jodelet (1994), ces résistances sont aussi des formes d'ancrage. En effet, selon les auteur-rices, ces résistances démontrent une intégration des représentations dans un système de valeurs, qui rend difficile l'adoption de nouveaux points de vue. De fait, le processus d'objectivation peut renforcer des stéréotypes normatifs, voire culpabilisants (Moscovici, 1961).

1.3. Le pouvoir d’agir des élèves face aux contraintes structurelles et la dissonance cognitive induite par les injonctions institutionnelles

Figure 8

La théorie de l’action raisonnée au regard des résultats autour des élèves



Ainsi, dans le sens de Ajzen et Fishbein (1975), les élèves ont des croyances autour de l’injustice alimentaire associée au manque d’argent, au prix élevé des aliments de qualité et au gaspillage. Ces croyances génèrent des émotions fortes chez les élèves telles que de la tristesse (face à la faim et la mort qui peuvent en découler), de la colère et du dégoût (envers le gaspillage et le manque d’entraide). Le découragement est également ressenti face à l’augmentation du nombre de personnes souffrant d’insécurité alimentaire.

Les normes subjectives, comme l’entendent Ajzen et Fishbein (1975), seront dans notre contexte les messages institutionnels et l’influence sociale et communautaire que nous avons pu percevoir dans les entretiens collectifs. En effet, les élèves, surtout ceux n'ayant pas participé aux séances sur la JA, affichent une méfiance et une critique marquée envers les slogans nutritionnels (ex : PNNS), les jugeant déconnectés de leur réalité financière et temporelle, voire culpabilisants. Ils perçoivent ces messages comme des injonctions sans

moyens concrets. Cette critique virulente peut être une manière de gérer la dissonance cognitive : plutôt que de se sentir en incapacité d'appliquer des normes perçues comme irréalisables, ils rejettent la légitimité de ces normes elles-mêmes, affirmant une autonomie individuelle face au contrôle institutionnel. Les émotions de colère ou de dégoût peuvent alimenter ce rejet. Au contraire, les élèves ayant participé aux séances autour de la JA ont des solutions plus ancrées dans la réalité collective, avec néanmoins des propos autour des normes du PNNS plus nuancés. Leur motivation à se soumettre à ses normes semble ainsi moins virulente. La résilience symbolique et la flexibilité observées chez les élèves pour contourner les dilemmes montrent dans tous les cas une capacité à adapter leurs intentions face aux contraintes. De plus, on peut noter que malgré les critiques autour du manque d'entraide en général, les élèves comptent fortement sur un esprit communautaire pour résoudre des dilemmes. Cela démontre une norme subjective forte de soutien social de proximité.

Les dilemmes ont aussi mis en avant que les élèves pouvaient avoir des solutions parfois déconnectées des réalités économiques et sociales, suggérant un manque de connaissances sur les mécanismes structurels réduisant le pouvoir d'agir et le sentiment d'auto-efficacité perçue (Fishbein et Ajzen, 1975). La sensibilité du sujet pour les élèves en zone REP, où l'injustice alimentaire fait écho à leur vécu, peut générer de la tension et une protection par l'humour ou la provocation. Ces mécanismes de coping peuvent entraver la libre expression de leurs intentions et la construction d'un pouvoir d'agir collectif.

1.4. La justice alimentaire comme question socialement vive : entre vécu, stigmatisation et pédagogie

À travers le discours des enseignant-es, le sujet de la JA est identifié de nature "sensible" par crainte d'ajouter notamment une stigmatisation aux élèves, particulièrement en zone REP, où le sujet peut faire "référence à leur vécu". Nous avons pu justement le constater à travers certaines observations où, particulièrement dans les collèges REP, le fait que des élèves puissent connaître des associations ou structures d'aide alimentaire pouvait être vécu comme honteux ou suscitant de l'incompréhension chez eux-elles. Toutefois, les enseignant-es évoquent que les élèves peuvent se juger entre eux-elles sans que le sujet soit

nécessairement abordé en classe. Cela amène à se questionner sur la posture des enseignant-es et sur leur neutralité autour des QSV.

Les enseignant-es qui ont abordé le sujet de la JA mettent en avant un équilibre à trouver entre renseigner sans injonction, ce qui apparaît comme une crainte pour les enseignant-es qui n'ont pas encore abordé le sujet en séance. Kelly (1986) appelle cette posture "l'impartialité neutre" dans laquelle les élèves s'impliquent dans des débats autour de QSV et les enseignant-es de leur côté, ne dévoilent pas leur point de vue. En cohérence avec notre recherche, l'auteur souligne que cette posture est utilisée par les professeurs pour ne pas influencer l'argumentation des élèves. Néanmoins, cette posture reste critiquée par le fait qu'un-e enseignant-e ne peut être neutre et qu'il-elle peut dévoiler ses valeurs même inconsciemment (Simonneaux & Legardez, 2011). De plus, la littérature souligne l'importance de comparer les points de vue des élèves avec ceux de l'enseignant-e afin d'amener une posture critique (*ibid*). Kelly (1986), propose ainsi "l'impartialité engagée" dans laquelle l'enseignant-e amène son point de vue qui sera analysé et mis en compétition sur les controverses dans un climat sans sanctions. Cette approche développe selon l'auteur l'engagement civique et le courage chez les élèves pouvant se sentir plus adultes. Cette posture pourtant séduisante de par son développement d'esprit critique peut être questionnée par les enseignant-es sur sa faisabilité auprès des 6^e-5^e avec peu de développement critique.

On retrouve ainsi des tensions chez les enseignant-es qui n'ont pas encore fait de séances autour de la justice alimentaire liées à la peur de heurter, au sentiment d'un manque de formation ou encore à une incertitude pédagogique sur la manière d'encadrer ces débats. En outre, l'introduction des QSV dans l'enseignement soulève la question du rôle social de l'école et de l'enseignant-e.

1.5. Le rôle du Réseau Marguerite et la posture enseignante : leviers et défis d'une éducation alimentaire ancrée dans la réalité

À travers les entretiens individuels, on remarque que le sentiment de légitimité par les enseignant-es est multidimensionnel et dynamique, dépendant de deux types de facteurs : de facteurs internes tels que la connaissance, la confiance en soi et l'intérêt personnel sur le sujet en question. Mais aussi de facteurs externes comme l'engagement des élèves, le soutien de

l'association et la matière enseignée. En cohérence avec la littérature, pour les enseignant·es la légitimité provient d'une reconnaissance mutuelle et négociée (Haidar, 2019). De fait, la légitimité des enseignant·es semble liée à la capacité à rendre les élèves acteurs·rices et à libérer leur parole. D'où l'importance donnée à l'opportunité que donne l'association de faire sortir les élèves, qui, dans le sens de l'étude de Pech (2022), va au-delà d'une transmission de savoir, mais bien à une facilitation d'un éveil à partir de leur réalité.

Le RM apparaît alors comme un soutien majeur afin de renforcer la légitimité des enseignant·es à travers leurs outils, connaissances et espaces de partage. Ce soutien paraît d'autant plus primordial pour les enseignant·es abordant le sujet socialement vif qu'est la JA et qui ne fait pas toujours partie de la formation initiale des enseignant·es. Les professeurs soulignent aussi l'importance et la nécessité du soutien entre eux·elles lors d'un projet et encore une fois pour un sujet controversé tel que la JA. Ce soutien amène à la fois une intelligence collective dans l'approche du sujet et de la sérénité pour aborder la séance.

Il est important pour nous aussi de noter le lien entre le rapport initial des enseignant·es avec les enjeux alimentaires, la posture et le sentiment de légitimité qu'ils·elles peuvent ressentir pour aborder une QSV. Les didacticiens prônent par exemple l'enseignement des QSV avec comme objectif et envie d'amplifier le changement conceptuel chez les élèves, d'améliorer la compréhension de l'épistémologie, de développer des compétences d'investigation et de favoriser les prises de décision responsables sur des questions controversées.

2. Préconisations

Afin d'accompagner au mieux le bon suivi du projet autour de la JA, nous avons identifié avec les regards et remarques des membres du CA et des salariées de l'association des recommandations.

Figure 8

Récapitulatif des principales préconisations

Axe 1 : Affiner les approches pédagogiques autour des séances sur la JA	Axe 2 : Favoriser l'engagement des élèves et la prise de distance critique	Axe 3 : Renforcer l'accompagnement et la légitimité des enseignant.es
Rendre la notion de JA plus concrète et systémique	Privilégier les expériences concrètes et rencontres directes	Poursuivre et valoriser les JR
Partir des représentations des élèves	Aborder les QSV à un niveau de classe qui peut plus développer un esprit critique	Soutenir la collaboration inter-enseignant.es
	Créer des espaces de parole sécurisant et non jugeants	Désacraliser le sujet

Axe 1 : Affiner les approches pédagogiques autour des séances sur la justice alimentaire

Nous pensons qu’il serait opportun d’optimiser la manière dont la JA est abordée et comprise par les élèves en tenant compte de leurs représentations et des défis inhérents à ce sujet sensible.

De fait, il serait intéressant d’aborder le sujet en partant de leur lexique en parlant d’“inégalité alimentaire” plutôt que de “justice alimentaire”, étant un concept qui n’est pas ancré dans leurs représentations. Simplifier le terme est selon nous un bon axe pour qu’ils puissent plus facilement “s’embarquer” dans le projet et complexifier et nuancer leurs représentations de la JA. Cela peut passer par le rajout de séances autour de la compréhension du système alimentaire afin de compléter les outils pédagogiques déjà existants centrés sur la consommation. En outre, nous pouvons conseiller de re-positionner le sujet autour de trois points différents : dans un premier temps autour de la compréhension de la chaîne alimentaire, du système, des étapes et de la compréhension existante autour des inégalités. Ensuite sur la façon dont l’État, la puissance publique, organise, régule ou non ce système et les aides mises en place. Et enfin, comprendre les effets délétères de ces systèmes d’aide et les revendications afin d’éveiller l’esprit critique des élèves.

Partir des représentations des élèves est ainsi quelque chose qui a été fortement mis en avant durant cette recherche. La séance du projet qui en tient le plus compte est celle autour d’une approche d’auto-socioconstruction (GFEN), mais peut mériter d’être plus mise en

avant dans les autres séances. En ce sens et en prenant en compte les résultats de l'étude, il serait intéressant de complexifier et de nuancer la notion financière abordée dans les séances autour de la JA, en évitant une binarité et en insistant sur la multidimensionnalité des inégalités. Enfin, nous avons beaucoup discuté avec les salariées de l'association autour de l'adaptation de vocabulaire et de contenu des séances en fonction du contexte socioculturel des élèves. Dans le sens de Pech (2022), l'apprentissage expérientiel basé sur une approche pédagogique et sociale et sur les travaux de Dewey (1986), permettrait d'éviter une certaine déconnexion avec leur réalité et/ou une approche trop abrupte.

Axe 2 : Favoriser l'engagement des élèves et la prise de distance critique

Ce courant de pensée mettant en avant le "pouvoir" de l'enfant nous amène à conseiller de mettre plus en avant une mise en action et/ou une rencontre des acteurs-rices rapidement dans le projet afin de stimuler l'implication des élèves et de concrétiser leurs savoirs. Nous avons aussi pensé à mettre davantage en avant le pouvoir d'agir des élèves en intégrant une ouverture sur "comment nourrir le pouvoir d'agir ?" pour chacun des outils pédagogiques existants, afin d'aller au-delà du constat des inégalités. Il serait ainsi intéressant d'aborder des pistes concrètes de manière expérientielle comme l'engagement dans des associations, le bénévolat et des actions locales en y amenant une critique constructive. Cela revient ainsi à aborder une approche par la capabilité en créant les conditions réelles pour que les élèves puissent exercer leur liberté d'agir, de choisir et de participer à la société (Hart, 2012). C'est pourquoi nous déconseillons de ne conduire qu'une seule séance du projet autour de la JA. En effet, le fait de s'arrêter sur un point négatif et de laisser les élèves sur la constatation d'inégalités reste sur la culpabilité et la responsabilité individuelle.

Un autre questionnement largement débattu avec les membres du CA et les salariées de l'association a été d'envisager de privilégier les élèves de 4^e et 3^e pour aborder des QSV tels que ceux de la justice alimentaire. En effet, les enseignant-es ont mis en avant que les 6^e-5^e avaient peu de capacité de recul critique, suggérant que les élèves du niveau du dessus seraient plus aptes à comprendre que les situations de pauvreté ne dépendent pas uniquement d'eux-elles. Néanmoins, les programmes de ces niveaux ne correspondent pas forcément avec ce sujet, amenant des difficultés à l'aborder en classe. Il serait toutefois intéressant de réussir à développer activement l'esprit critique des élèves face aux messages institutionnels et aux

“effets de mode” (comme le bio), en capitalisant sur les “tensions” perçues par les élèves pour construire une “littératie alimentaire critique” et une capacité de détachement. Afin de favoriser ce type de dialogue, nous recommandons de s’assurer d’avoir un cadre sécurisant pour les discussions sur les sujets sensibles. C’est pourquoi nous soutenons l’avis des enseignant-es autour des petits groupes de discussion favorisant la liberté de parole et l’évitement de stigmatisation et de sentiments d’exclusion ou de culpabilité.

Axe 3 : Renforcer l’accompagnement et la légitimité des enseignant-es autour des questions socialement vives

Le projet a été initié en partie en raison d’un “*manque d’outillage et de compétences*” des enseignant-es sur la thématique de la justice alimentaire (cf. brainstorming des salariées). Certain-es enseignant-es, notamment les nouveaux-elles, peuvent ressentir un “sentiment d’usurpation” ou un manque de confiance en leur légitimité à aborder le sujet. C’est pourquoi il serait important d’aborder ce sujet durant les JR, qui sont perçues comme essentielles pour l’ouverture d’esprit, le partage et le soutien entre enseignant-es. Il est même suggéré que chaque enseignant-e devrait commencer par une JR lors de son implication. Nous pensons aussi qu’il serait opportun de faciliter la mise en contact et le partage d’expériences entre enseignant-es ayant déjà mené des projets JA et les nouveaux, pour un soutien par les pairs. De plus, nous pouvons rappeler aux enseignant-es trouvant le sujet trop lourd pour réussir à l’amener aux élèves que l’école a pour responsabilité de former des citoyens capables de débattre de questions scientifiques controversées en relation avec la “vie réelle” (Kelly, 1986). En ce sens, nous conseillons d’aborder des préconisations sur « comment parler de sujets sensibles sans injonctions et sans jugement ? » dans le guide justice alimentaire. En effet, selon Panissal et Hervé (2020), pour permettre aux enseignant-es d’aborder les QSV, trois sujets majeurs sont à activer : une trame pédagogique, une formation à l’éthique professionnelle et l’apprentissage de la gestion pédagogique et didactique d’espaces sécurisants et sécurisés favorisant une prise de risque partagée et co-gérée.

Nous pensons toutefois qu’il serait important de désacraliser le sujet ; ce n’est pas tant la complexité de la thématique qui empêche, mais la possibilité de travailler en interdisciplinarité dans l’établissement autour d’un projet. Il est donc important d’avoir une

bonne capacité d'adaptation et d'encourager les enseignant-es à s'approprier et à adapter les outils du RM à leur public spécifique, plutôt que de les utiliser tels quels.

3. Limites de l'intervention

L'objectif de cette intervention était de savoir ce que le positionnement de l'association autour de la JA peut faire vivre aux élèves et aux enseignant-es. En ce sens, nous avons fait le choix de réaliser un entretien individuel avec des enseignant-es et des entretiens collectifs avec des élèves, qu'ils-elles aient assisté ou non aux séances autour de la JA. Toutefois, nous nous sommes aperçus au cours de la recherche que cette différence (assister aux séances VS n'y a pas assisté) n'est pas binaire et claire. Un-e enseignant-e a pu ne pas aborder la JA en séance et pour autant participer à son élaboration. Ou encore des enseignant-es qui n'ont pas abordé le sujet, mais qui sont très engagés dans des associations autour de ce domaine. Aussi des séances peuvent aborder la JA en fond, sans nommer une situation telle quelle ou rentrer dans les détails de la notion (comme les séances Fast food ou food transect). Il aurait été ainsi plus approprié de parler de "degré", mais cela aurait complexifié la recherche et le sens. Nous avons ainsi, en accord avec Morgane, pris le parti de rester sur cette binarité "assister aux séances ou non" tout en ayant conscience de la multiplicité de facteurs qui rentrent en compte sur la vision que les enseignant-es peuvent avoir préalablement sur la JA.

Au cours de l'analyse, nous nous sommes aussi aperçues que notre grille d'entretien individuel ne ciblait pas sur tous les points spécifiquement la JA. Lorsque nous l'avons construite, nous souhaitons que ça soit une grille d'entretien idéalement large pour qu'elle puisse convenir à tous les enseignants-es interrogés-es. Néanmoins, nous nous sommes rendu compte durant l'analyse que tous les résultats n'expriment pas une causalité autour des séances sur la JA. Cela n'enlève cependant rien à la fiabilité des résultats que nous avons dû croiser pour ramener une causalité. De fait, nous avons convenu avec Morgane qu'il aurait été plus adéquat qu'elle fasse le premier entretien individuel avec moi, pour qu'on puisse ensuite le réajuster et mieux le cibler.

Même si les entretiens collectifs sont riches en données, nous souhaitons initialement avoir plus de participant-es. Néanmoins, l'accès aux participant-es n'a pas été aussi simple

qu'espéré. L'organisation avec les enseignant-es pouvait être complexe et longue, mais aussi lors du jour de l'entretien collectif, il pouvait y avoir beaucoup d'absent-e-s. De plus, le nombre d'élèves ayant rempli les questionnaires n'était pas représentatif de l'ensemble des élèves engagés dans le projet et tous les élèves n'ont pas répondu à toutes les questions, ce qui a limité l'analyse quantitative en profondeur.

4. Jeux de restitution

À l'issue de l'intervention psychosociale, trois types de restitution des résultats étaient prévus. L'enjeu principal de ces restitutions était de traduire le discours scientifique complexe en un récit accessible à travers notamment des figures familières afin de réinsérer les découvertes dans des logiques culturelles préexistantes (Jurdant, 1969). Les résultats scientifiques reconnus comme le savoir devraient ainsi se réintroduire dans des schémas de pensée dominants, dans l'idéologie des commanditaires (*ibid.*).

Nous avons souhaité faire une restitution aux élèves (cf. [annexe 16](#)) par le biais d'une production qui ne se limite pas à une production académique classique, ce qui peut être une des limites principales des recherches participatives (Bacqué et al., 2024). En écho à la recherche participative Pop-Part avec des jeunes des quartiers populaires et des professionnels de la jeunesse réalisée par Bacqué et al. (2024), nous avons souhaité que cette restitution ait comme visée un prolongement de la recherche et un support pour l'analyse. De fait, nous avons décidé de ne pas écraser les points de vue des élèves, mais de les mettre en débat sur les premiers résultats des entretiens collectifs, de manière ludique et accompagnée par une médiatrice graphique. Ainsi, l'enjeu était de permettre à chacun de s'exprimer sans devoir utiliser un langage scientifique, et de mettre en lien différents types de savoirs pour en discuter ensemble (*ibid.*). Le lieu du congrès des élèves était donc le moment parfait pour recueillir différents points de vue sur la thématique de la JA.

Le but de faire une restitution auprès du Conseil d'administration était de perdurer leur ancrage dans la recherche participative (cf. [Annexe 17](#)). En effet, ayant élaboré la recherche ensemble, il nous semblait nécessaire de faire un point conclusion de l'étude et de ce qu'elle pouvait amener à l'association. Avec ma tutrice de stage, nous nous sommes mises



d'accord pour que l'AG de l'été (le 15 juillet) soit un moment où nous rendons compte des réflexions de fond, des points saillants et opérationnels du travail afin de réorienter certains éléments constitutifs de l'association. La visée de ce moment était aussi de produire un échange entre les membres du CA et nous, afin d'étudier ensemble des préconisations ou un regard critique sur le projet. Néanmoins, nous nous devons de noter que ce n'était pas un exercice facile ayant eu peu de temps à l'analyse et sans avoir pu l'approfondir. Ainsi l'enjeu était d'avoir assez d'éléments afin d'étayer ou discuter des préconisations avec les membres du CA, dans un temps court (15 minutes).

La troisième et dernière restitution était pour les salariées de l'association (cf. [Annexe 18](#)). Elles avaient ainsi communiqué le fait qu'elles aimeraient avoir cinq-six pages de différents constats et préconisations en "bullet point". Ces points devraient aussi être opérationnels pour la création d'un livrable autour de la JA qu'elles travailleraient après mon départ. Nous avons ainsi pu alimenter la restitution faite avec les membres du CA par leurs réflexions et plus de détails. Nous avons décidé de structurer ces deux dernières restitutions autour des questionnements présents dans l'offre de stage. De fait, nous avons dû faire un large travail de vulgarisation de l'approche psychosociale afin d'en faciliter la compréhension par les membres de l'association (Jurdant, 1969).

PARTIE 6 : Analyse réflexive de la posture professionnelle

Contrairement aux parties précédentes rédigées au “nous” académique, cette partie sera rédigée avec l’emploi du “je”. En effet, le “je” m’a paru plus adapté pour expliciter la construction de ma posture de psychologue sociale. Le “nous” sera toutefois utilisé pour illustrer ma pensée avec celle de Morgane.

Cette partie abordera mes réflexions issues de mes interrogations, mes expériences sur ma posture de future psychologue sociale dans le cadre d’une intervention au sein d’une association. En effet, cette posture doit être en permanence questionnée et réfléchie pour respecter les règles éthiques et déontologiques. Ces dernières déterminent le bon usage du titre de psychologue. Ainsi, j’aborderai deux réflexions qui ont nourri cette posture et qui continueront de le faire pour mon futur professionnel.

1. Construction d’une identité de psychologue sociale au sein d’une équipe de travail

1.1. Le psychologue social face aux défis de l’interdisciplinarité

Clarifier la posture du psychologue social au sein d’une équipe pluridisciplinaire

Mon intégration dans l’association et au sein de l’équipe s’est très bien passée. Morgane, Clémence et Noémie ont été très accueillantes et chaleureuses tout en essayant de comprendre et valoriser la plus-value de la psychologie sociale, même si ce domaine reste encore méconnu dans le milieu professionnel. Cette situation m’a poussé à devoir expliciter ce qu’était la psychologie sociale et quels éléments complémentaires je peux apporter à cette recherche par rapport aux autres membres de l’équipe. En cohérence avec le principe 4 sur les compétences du psychologue (*Code de déontologie des psychologues, 2021*), j’ai utilisé des éléments théoriques et méthodologiques spécifiques à la psychologie sociale. Ces éléments permettent d’apporter un nouveau regard à la situation et donc d’apporter une plus-value à l’association.

Il n’en reste pas moins difficile de savoir se distinguer sur un sujet qu’on vient d’explorer avec une équipe qui travaille sur celui-ci depuis un moment, voire plusieurs années. Toutefois, à travers les suivis PPR, j’ai pu comprendre que le psychologue social se distingue surtout dans

la posture professionnelle qu'il acquiert, témoin de son identité singulière. Cette identité est notamment caractérisée par la façon de réfléchir aux problématiques, aux changements sociétaux et aux phénomènes sociaux, tout en s'appuyant sur des éléments théoriques et méthodologiques propres à la psychologie sociale (*Code de Déontologie des psychologues*, 2021).

En comparaison, les professionnels d'une intervention comme celle-ci qui ne sont pas issus de cette discipline apportent des notions et réflexions plutôt de l'ordre de ce que nous appelons le « sens commun », ainsi que de l'expérience et de l'expertise de leur domaine. Le sens commun apporterait des réponses, qui ne sont pas étayées par des éléments scientifiquement valides, et omettant les principes de biais cognitifs, de rationalité et de doute (Roussiau & Bonardi, 2001). Les compétences du psychologue social tiennent dans l'étude de ces phénomènes psychosociaux, permettant ainsi de comprendre les processus en vigueur, à l'aide d'outils de mesure solides scientifiquement réalisés avec rigueur et accompagnés d'une réflexion à propos des biais inhérents (*Code de Déontologie des psychologues*, 2021).

Trouver sa place sans imposer la sienne : autonomie en contexte participatif

Ma recherche étant plus ou moins déconnectée du travail quotidien des salariées, j'ai dû faire preuve d'autonomie afin d'avancer la recherche au maximum sans trop empiéter sur le travail des salariées. Cet équilibre n'a pas toujours été facile à trouver du fait que la recherche se situe dans une démarche participative. D'autant plus que le Code de déontologie des psychologues insiste aussi sur le fait qu'un·e psychologue « *est responsable, en toute autonomie, du choix et de l'application de ses modes d'intervention, des méthodes ou techniques qu'il conçoit et met en œuvre, ainsi que des avis qu'il formule* » (*Code de déontologie des psychologues*, 2021).

Par exemple, les salariées de l'association organisant un événement important durant les mois de mai et juin, leur planning personnel était très chargé d'avril à juin. La communication avec ma tutrice restait tout de même fluide, je pouvais lui faire part de mes questionnements dès que j'en ressentais le besoin, mais son implication – dans un accord commun – s'est un peu ralentie pour qu'elle puisse se consacrer à l'organisation de cet événement. Nous sommes alors passés d'une réunion faisant part des points hebdomadaires de la recherche d'une fois

par semaine ou tous les 15 jours à une fois par mois. Je pouvais toutefois continuer à solliciter d'autres membres de l'association. De fait, j'ai été responsable des missions autour de la recherche et j'ai pu me sentir compétente et légitime de les accomplir à travers une confiance mutuelle avec l'association. Ainsi, afin de respecter le principe 6 du Code déontologique, je me suis basée sur différents travaux qui m'ont permis de consolider mes missions afin de pouvoir expliquer de manière raisonnée et adaptée mes modes d'intervention.

Insider, outsider : un jeu de frontière mouvante

De fait, ce stage a permis de mettre en lumière que l'identité du-de la chercheur-se se construit au fil de l'immersion : j'ai pu être perçue tour à tour comme collaboratrice, organisatrice, voire intervenant-e, ce qui est susceptible de brouiller les frontières méthodologiques entre observation et contribution active (Jansson & Nikolaidou, 2013). En effet, pendant la période du Congrès des élèves, alors même que les salariées étaient extrêmement sollicitées et physiquement épuisées, j'ai été sollicitée pour co-organiser deux ateliers autour du projet Marguerite sur la JA. Ce travail logistique (coordination avec une illustratrice, location de matériel audiovisuel, élaboration des supports...) et pédagogique (formulation des questions, organisation du temps...) s'inscrit dans une posture hybride : ni strictement observation participante, ni intervention pure, mais un engagement fonctionnel dans la vie associative de terrain (*ibid.*). De fait, Garthwaite (2016), met en avant que cette proximité croissante avec le terrain peut entraîner des dilemmes éthiques tels que le passage d'observatrice à actrice, amenant ainsi un certain conflit intérieur.

Ce passage s'est donc d'autant plus ressenti lorsque j'ai participé à l'organisation du congrès par l'animation des séances de préparation des ateliers pour les élèves et l'organisation et la mise en place des matériaux utilisés pour le jour J. Ainsi, en tant que co organisatrice, j'ai bénéficié d'un haut niveau d'accès aux ressources, modifiant automatiquement ma position de chercheuse (Saif et al., 2024). De fait, ces jeux d'"insider/outsider" sont cruciaux et vont influencer la recherche et notamment l'interprétation des données (*ibid.*). Cette expérience autour de la vie associative m'a donc beaucoup enrichie et animée. De fait, il est fortement conseillé d'adopter une approche dite "ethnographic closeness" afin de préserver une distance critique tout en restant immergée (Pilbeam et al., 2023).

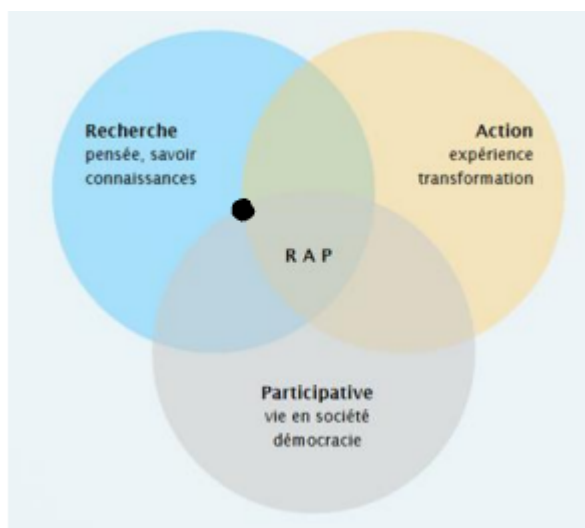
1.2. La recherche pluridisciplinaire au centre d'une démarche participative

Nous avons déjà précédemment abordé le principe d'une recherche participative dans laquelle les membres de l'association sont impliqués à toutes les étapes du processus, depuis la définition de la problématique jusqu'à la diffusion des résultats, selon une logique de co-construction et d'acculturation mutuelle. Elle poursuit une visée à la fois émancipatrice et cognitive, en cherchant à renforcer le pouvoir d'agir des acteurs impliqués tout en contribuant à une démocratisation de la production scientifique (Lepiller et al., 2021).

En effet, durant ce stage, j'ai pu mener individuellement des recherches autour d'articles scientifiques et d'observations tout en collaborant avec les usagers de l'association afin de mettre en place des méthodes adéquates au public en question. Nous pensons ainsi que la visée de l'action n'a pas été centrale. Pour autant, à titre individuel, j'avais placé la recherche au centre parfait de tous les cercles du diagramme de Recherche-Action Participative (RAP), car l'action est représentée selon moi par les activités organisées autour de la JA lors du Congrès des élèves. Le diagramme en question est le suivant et il est issu d'une formation BDS me permettant de clarifier la visée et la position de la recherche au sein d'une démarche de RAP.

Figure 9

Jacques M. Chevalier, Daniel J. Buckles et Michelle Bourassa, Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives, SAS2 Dialogue, Ottawa, Mars 2013, p. 3



Ce diagramme met donc en lien trois cercles ; celui de la “recherche” faisant référence à la dimension scientifique, celui de la “participative” met l'accent sur l'implication des citoyens dans la recherche et leur capacité à prendre des décisions collectives. Enfin le cercle de l'action se réfère à la dimension pratique, à la mise en œuvre d'expérimentations ou de solutions pour résoudre un problème. Le questionnement de la BDS, qui a poussé ma réflexion, était donc le suivant : “*Votre démarche est-elle plutôt orientée recherche / action / participation ?*”. Après réflexions personnelles et collectives avec ma tutrice, la recherche s'ancre selon nous principalement à l'intersection de la participation active des membres de l'association et de la production de savoirs scientifiques. En organisant des ateliers avec les élèves, en impliquant les enseignant-es et en co-construisant les méthodes avec le RM, ma recherche incarne pleinement l'esprit de la Recherche-Action Participative, visant un développement communautaire à la fois cognitif et social (Juan, 2021).

2. La recherche autour des inégalités sociales touchant les enfants

En tant que chercheuse en psychologie sociale, cette intervention m'a confrontée aux questionnements autour d'un maintien d'une posture éthique sur un terrain sensible. Le degré de difficulté perçu de ces questionnements dépend principalement de la trajectoire personnelle, de l'expérience de vie et, surtout, des ressources physiques et morales dont le-la chercheur-se dispose (Condomines & Hennequin, 2013). En effet, “*le terrain fait aussi surgir des émotions, des peurs, le sentiment de voyeurisme à l'exposition de l'intimité d'autrui [...]*” (Bizeul, 2007). Ainsi, un-e chercheur-se ne pouvant jamais être totalement neutre, doit être vigilant-e pour ne pas renforcer des représentations stigmatisantes qui peuvent guider ses choix méthodologiques, mais aussi son attitude (Sieber & Stanley, 1988).

2.1. Penser l'éthique d'une enquête sensible

Questionnements méthodologiques et éthiques au sein d'une recherche sensible

Les sciences sociales mettant en place des enquêtes sont aujourd'hui particulièrement sensibles aux questionnements méthodologiques et éthiques que soulèvent les “terrains difficiles” (Ayimpam & Bouju, 2015). L'insécurité sociale et la violence politique se sont

étendues, faisant émerger de nouvelles vulnérabilités pour l'enquêteur-riche et ses informateur-rices dans des contextes locaux désormais marqués par la suspicion (*ibid.*).

Une recherche peut être considérée comme sensible si elle menace d'une manière ou d'une autre les participant-es de l'étude ; à la fois les répondant-es, les chercheurs-ses ou son entourage (Sieber & Stanley, 1988). La recherche va alors, comme toutes études scientifiques, soulever différents questionnements théoriques et méthodologiques, mais va questionner particulièrement le-la ou les chercheurs-ses sur des problématiques telles que l'intrusion, la confiance, l'échantillonnage et l'approche à mobiliser (Condomines & Hennequin, 2013). C'est pourquoi nous nous sommes interrogées dans un premier temps sur la méthodologie utilisée qui serait adaptée à des enfants sur un sujet socialement vif. Plusieurs études soulèvent qu'une méthodologie mixte serait l'idéale, afin de notamment stimuler et maintenir l'intérêt des participant-es (Perronnet, 2016 ; Condomines & Hennequin, 2013).

Comme dit précédemment, cette recherche porte sur un sujet socialement vif qui est celui de la JA, pouvant ainsi être délicat à aborder pour les enseignant-es et les salariées avec des élèves en situation de précarité. Durant les observations participatives, j'ai aussi pu ressentir cette impression de violence symbolique imposée à travers certaines remarques d'élèves entre eux-elles, se rapprochant alors de cet effet d'intrusion. Cela renvoie également à la critique formulée par Vulbeau (2006), selon laquelle les enfants ne sont pas des objets neutres de recherche, mais des sujets socialement situés, porteurs-ses de normes, de valeurs, et parfois de conflits internes liés à leur propre position dans le champ social.

En tant que chercheuse en psychologie sociale, j'ai ainsi dû faire attention à ne pas étiqueter négativement certains groupes sociaux même de manière inconsciente (Siber & Stanley, 1988). Alors, cette attention doit être d'autant plus importante autour des problèmes d'injustices ou de discrimination. De fait, ce type de terrain exige une vigilance éthique accrue et une réflexion continue sur la posture du/de la chercheur-se (Fine, 1994).

La rigueur et les principes éthiques et déontologiques du psychologue au sein d'une recherche avec de jeunes adolescent-es

Le milieu scolaire est déjà traversé par de multiples violences, concrètes ou symboliques, que la présence d'un-e psychologue sociale n'aggrave sans doute pas, mais

qu'elle doit éviter de nourrir, sans pour autant pouvoir les résoudre (Perronnet, 2016). C'est pourquoi Sieber et Stanley (1988), soulignent que la sensibilité éthique implique une vigilance constante dans la manière dont les données sont collectées, interprétées et partagées, notamment dans des contextes marqués par l'injustice sociale.

Puisque ce type de recherche soulève des enjeux importants, plusieurs éléments doivent être pris en considération, tels que la compréhension de l'enfant et sa capacité à sentir, la relation de pouvoir et l'équilibre des rôles entre le-la chercheur-se et le-la participant-e ainsi que les incitatifs à la participation (Côté et al., 2018).

L'enjeu et dilemme important en termes d'éthique au sein des recherches auprès des enfants est celui de la question de l'obtention du consentement éclairé (*ibid.*). Le positionnement autour du consentement auprès des enfants n'a pas été clair tout au long de l'étude. L'association se basait au départ sur le fait qu'un formulaire de consentement était distribué et signé aux parents des élèves à chaque début d'année pour le Congrès des élèves. Néanmoins, ce formulaire ne comprend pas l'enregistrement audio des élèves, nécessaire au bon déroulement de l'analyse des entretiens collectifs. Ainsi, nous avons pris le parti que les entretiens se dérouleront sur la base du volontariat, mais aussi que ce seront les professeurs qui nous demanderont un formulaire de consentement pour leurs élèves en fonction de la politique des établissements. Ainsi, un-e seul-e enseignant-e a demandé un formulaire de consentement pour les sept entretiens collectifs réalisés. Il est évident qu'à chaque début d'entretien collectif, je renseignais les élèves sur la visée de ce temps partagé avec eux, mais je leur demandais aussi s'ils-elles étaient d'accord pour que j'enregistre. Un seul groupe n'a pas souhaité être enregistré. Ainsi, je me suis basé sur l'assentiment des élèves, ce qui est très discuté dans la littérature, beaucoup ne considérant qu'il-elles ne possèdent pas les compétences cognitives ou intellectuelles requises pour donner leur consentement éclairé, au contraire des adultes (Côté et al., 2018). D'autres pensent néanmoins que les jeunes sont capables de comprendre les tenants et aboutissants de leur participation (Fargas-Malet et al., 2010). L'assentiment renvoie à la reconnaissance des compétences de l'enfant, qui ne doivent pas être jugées seulement selon des critères d'adulte (*ibid.*). Cela ne signifie pas que j'ai négligé le consentement des parents, mais ces décisions ne dépendaient pas uniquement de moi et posaient de nombreux problèmes logistiques ; le choix des élèves et la fixation des créneaux avec les enseignant-es se faisant souvent au dernier moment. Aussi, lorsque le

formulaire de consentement était envoyé en avance pour les élèves, beaucoup l'oubliaient chez eux-elles le jour J, amenant à faire un focus group avec la moitié de participant-es prévues.

2.2. Postures auprès d'élèves avec entretiens et observations :

Obstacles à l'enquête qualitative auprès des enfants

Cette recherche m'a conduite à adopter une posture éthique active, m'interrogeant non seulement sur mes outils méthodologiques, mais aussi sur ma présence sur le terrain et ses effets. Il y a des obstacles inhérents aux enquêtes qualitatives réalisées auprès d'enfants qui varient en fonction du genre et de la classe sociale (Côté et al., 2018). Ces obstacles font référence à de potentiels effets de domination que l'adulte peut exercer sur l'enfant et à la difficulté de concentration des élèves durant un entretien (*ibid.*). C'est pourquoi différents auteurs·rices vont conseiller de réaliser de courts entretiens, et d'autant plus avec des enfants de milieux populaires (Perronnet, 2016). En effet, *“les plus forts échanges se rencontrent dans les milieux les plus dotés économiquement et/ou culturellement”* (Octobre, 2004). Ces études ont ainsi recommandé que le·la chercheur·se veille à éviter toute posture éducative ou moralisatrice (Perronnet, 2016).

Méthodologies de recherche auprès des enfants : spécificité ou adaptation ?

Tout comme Razy (2014), on se demande alors s'il s'agit de développer une méthodologie spécifiquement conçue pour les enfants ou plutôt d'adapter les méthodes existantes à leur contexte social, culturel et relationnel. En effet, faut-il vraiment un protocole « pour enfants », ou suffit-il de s'assurer que les méthodes soient toujours ajustées aux personnes concernées, quels que soient leur âge ou leur statut ? (*ibid.*). Razy (2014), souligne également que les chercheurs·ses négligent souvent les pratiques déjà présentes chez les enfants eux-mêmes. Pourquoi supposer, par exemple, qu'ils aimeront nécessairement dessiner ou s'exprimer à travers des images de jouets ? Une fois sur le terrain, tout en étant dans la réflexion sur la construction des focus groups, je me suis demandé s'il était opportun de demander à des élèves en précarité de faire des photos de leur repas pendant une semaine ou même de leur montrer des repas d'enfants de leur âge. Ces observations remettent en question non seulement les outils que l'on croit adaptés, mais aussi les biais implicites que nous véhiculons dans l'interprétation de leurs productions.

La posture de chercheuse au sein d'une observation participante

Du côté des enfants, le flou artistique autour de mon rôle et de mon métier (animatrice scientifique, chercheuse ?) n'a occasionné que peu de questions. Les petites marges de manœuvre laissées m'ont permis d'acquérir le statut d'adulte « *gentille* », et la relation de confiance instaurée s'est parfois traduite par un enthousiasme des élèves disant “*c’était trop bien, faites l’entretien avec elle !*” à leurs camarades. Cette proximité a été facilitée par mon jeune âge et par le fait que je suis une femme (Lelubre, 2013).

Avant de commencer mes entretiens collectifs, j'avais justement communiqué mes craintes à une animatrice sur savoir comment poser un cadre aux élèves sans faire preuve d'autorité – n'étant pas leur enseignant-e – en tant que jeune femme. Cette crainte est venue en partie par plusieurs questionnements d'élèves qui me demandaient si j'étais une stagiaire de 3^e. Cette notion d'autorité était très souvent dans mon esprit durant mes observations : il s'agissait de concilier le respect des besoins des enfants et des adultes avec le maintien de la relation de confiance indispensable à l'entretien psychologique, tout en préservant les conditions d'accès au terrain. Il est donc certain que la recherche en immersion et notamment auprès de jeunes soulève trois grandes questions éthiques (Pereira, 2015). La première est celle du rapport éthique de soi à soi, c'est-à-dire fixer des limites à soi-même (*ibid.*). De fait, j'ai privilégié, dans la mesure du possible, une posture d'observation en évitant d'exercer une autorité directe sur les enfants afin de ne pas franchir la frontière entre observation participante et action. Ce choix s'est traduit par une tolérance vis-à-vis de comportements mineurs (discussions, jeux, échanges de mots). Toutefois, cette posture trouve ses limites lors de situations de conflits ou d'irrespect, où j'ai parfois dû intervenir. J'ai parfois contourné cela en déléguant l'autorité à un autre adulte, par exemple en avertissant l'enfant qu'il risquait la réprimande de l'enseignant-e ou de l'animateur-riche.

Les deux autres questions éthiques font plus référence aux problématiques de déontologie professionnelle (Pereira, 2015) : respecter d'une part les participant-es et d'autre part le rapport entre engagement et objectivité.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et Société*, 4, 81-104.
- Adamson, J. (2011). Medicine Food : Critical Environmental Justice Studies, Native North American Literature, and the Movement for Food Sovereignty. *Environmental Justice*, 4(4), 213-219.
- Albarello, L. (2022). Enquêter dans les métiers de l'humain. In *Éditions Raison et Passions eBooks* (pp. 270-278).
- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=21995985>
- Alkon, A. H., & Agyeman, J. (2011). *Cultivating food justice : Race, Class, and Sustainability*. MIT Press.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Augé, M. (2014). *Une ethnologie de soi. Le temps sans âge*. Média Diffusion.
- Ayimpam, S., & Bouju, J. (2015). Objets tabous, sujets sensibles, lieux dangereux. *Civilisations*, 64, 11-20.
- Bacqué, M., Demoulin, J., & Pop-Part, C. (2024, 24 octobre). Conduire une recherche participative avec des jeunes de quartiers populaires. *Outils et méthodes*. <http://journals.openedition.org/diversite/4639>
- Bardin, L. (1977). L'horoscope d'un magazine : une analyse de contenu. *Communication & Langages*, 34(1), 79-93.
- Baudrit, A. (1994). L'entretien collectif avec des enfants. *Spirale - Revue de Recherches En Éducation*, 13(1), 219-229.
- Bizeul, D. (2007). Que faire des expériences d'enquête ? *Revue Française de Science Politique*, 57(1), 69. <https://doi.org/10.3917/rfsp.571.0069>
- Blanchet, P. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie*. <https://shs.hal.science/halshs-01017527>
- Bocquet, B. (2021). *Participation citoyenne en recherche scientifique*. <https://shs.hal.science/halshs-03779353>
- Boyer, J.-Y., & Savoie Zajc, L. (1997). *Didactique du français : Méthodes et recherche*. Logiques. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/13954>
- Chauvigné, C., & Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'Éducation*, 52(2), 15-31.
- Code de Déontologie des psychologues 2021. (2021, septembre 9). <http://www.codedededeontologiedespsychologues.fr/Code-de-Deontologie-des.html>
- Côté, I., Cyr, R. T., Lavoie, K., & Pagé, G. (2018). Veux-tu participer à ma recherche ? : Principes, enjeux et stratégies concernant l'assentiment des enfants dans le processus de recherche. *Les Éditions de l'Université de Sherbrooke*, 127-145.
- Condomines, B., & Hennequin, E. (2013). Étudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. *RIMHE Revue Interdisciplinaire Management Homme(S) & Entreprise*, 5, 2(1), 12-27.
- Crosley, K. L. (2013). Advancing the Boundaries of Urban Environmental Education through the Food Justice Movement. *Canadian Journal of Environmental Education*, 18, 46-58.
- Delacroix, E., Jolibert, A., Monnot, É., & Jourdan, P. (2021). Chapitre 6. *L'analyse des données qualitatives et documentaires*. In Dunod eBooks (pp. 151-177). <https://doi.org/10.3917/dunod.delac.2021.01.0151>
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 189-195.
- Earl, L. (2018). *Schools and Food Education in the 21st Century*. <https://doi.org/10.4324/9781315228679>
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). research with children : methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/1476718x09345412>
- Festinger, L. (1962). Cognitive Dissonance. *Scientific American*, 207(4), 93-106.

- Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal Of Abnormal & Social Psychology*, 58(2), 203-210.
- Fine, M. (1994). Working the hyphens: Reinventing self and other in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 70–82). Sage.
- Fischler, C. (1989). *Peut-on changer l'alimentation par décret ?* <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=7117173>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior : An Introduction to Theory and Research*. Addison Wesley.
- Garabuau-Moussaoui, I. (2001). La cuisine des jeunes : désordre alimentaire, identité générationnelle et ordre social. *Anthropology of Food, Issue 0*. <https://doi.org/10.4000/aof.975>
- Garthwaite, K. (2016). The perfect fit ? Being both volunteer and ethnographer in a UK foodbank. *Journal of Organizational Ethnography*, 5(1), 60-71.
- Gottlieb, R., & Fisher, A. (1996). “First Feed The Face” : Environmental Justice and Community Food Security. *Antipode*, 28(2), 193-203.
- Gottlieb, R., & Joshi, A. (2010). *Food Justice*. MIT Press.
- Grabovschi, C., & Campos, M. N. (2014). Les représentations sociales de l'alimentation chez l'enfant. Le rôle modulateur de l'âge et de la culture.
- Haidar, L. A. (2019). *Interroger les enseignants de FOS sur leur légitimité face aux apprenants*. <https://hal.science/hal-02013177>
- Haklay, M. (2012). Citizen Science and Volunteered Geographic Information : Overview and Typology of Participation. In *Springer eBooks* (pp. 105-122). https://doi.org/10.1007/978-94-007-4587-2_7
- Jansson, G., & Nikolaidou, Z. (2013). Work-Identity in Ethnographic Research : Developing Field Roles in a Demanding Workplace Setting. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 152-167.
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, 89(1), 25-46.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 45-78). PUF.
- Jodelet, D. (Ed.) (1994). *Les représentations sociales*. PUF.
- Jourdan, D. (2004). *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*. <https://hal.science/hal-01085398>
- Juan, M. (2021). Participatory research under the test of politics. *Sociologie du Travail*, 63(1). <https://doi.org/10.4000/sdt.37968>
- Jurdant, B. (1969). *Vulgarisation scientifique et idéologie*. <https://hal.science/hal-01744896>
- Haegel, F. (2005). Réflexion sur les usages de l'entretien collectif. *Recherche en Soins Infirmiers*, 83(4), 23-27.
- Hart, C. S. (2012). The capability approach and education. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 275-282.
- Hochedez, C., & Gall, J. L. (2016). *Justice alimentaire et agriculture : introduction*. <https://hal.science/hal-01342994>
- Kalampalikis, N. (Ed.) (2019). *Serge Moscovici : Psychologie des représentations sociales*. <https://hal.univ-lyon2.fr/hal-02091985>
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues : Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138.
- Lahlou, S. (1998). *Penser manger*. <https://doi.org/10.3917/puf.insti.1998.01>
- Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 14(3), 381–386. <https://doi.org/10.2307/1495366>
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*, 149(1), 19-27.

- Legardez, A., & Lebatteux, N. (2002). Enseignement de l'entreprise et représentations sociales en lycée professionnel tertiaire. *Aster*, 34(1), 181-211.
- Legardez, A., Simonneaux, J., & Simonneaux, L. (2008). Compétences et enseignement des Questions Socialement Vives. *Éducation et Socialisation*, 24, 101-114.
- Lelubre, M. (2013). La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal. *Recherches qualitatives, Hors-Série*(14), 15-28.
- Lepiller, O., Valette, E., Blay-Palmer, A., Sautier, D., Bruckert, M., Perignon, M., Nguyen, T. T. L., Sau, N. T., Roudelle, O., & Wood, A. (2021). Méthodes d'investigation de l'alimentation et des mangeurs. In *éditions Quae eBooks*. <https://doi.org/10.35690/978-2-7592-3347-2>
- Levkoe, C. Z. (2006). Learning democracy through food justice movements. *Agriculture And Human Values*, 23(1), 89-98. <https://doi.org/10.1007/s10460-005-5871-5>
- Lewin, K. (1948). Group decision and social change. In T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 330-341). New York: Henry Holt.
- Marquat, C. (2016). L'éducation à l'alimentation : entre représentations et pratiques alimentaires. *Éducation Relative à l'Environnement*, 13-2. <https://doi.org/10.4000/ere.800>
- Manderscheid, J., & Pithon, G. (2000). Éléments de réflexion pour une pédagogie de l'éducation à la santé en milieu scolaire. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 25(1), 49-68. <https://doi.org/10.3406/spira.2000.1509>
- Maurice, A. (2014, 24 septembre). *Les préadolescents comme ressorts des actions de santé publique : analyse d'un projet d'éducation alimentaire en collège*. <https://theses.hal.science/tel-01088131>
- The International Journal of Sociology of Agriculture and Food. (s. d.). *The International Journal of Sociology of Agriculture and Food*. The International Journal of Sociology of Agriculture and Food. <http://www.ij saf.org/index.php/ij saf/issue/view/7>
- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de Psychologie*, 14(194), 807-810. <https://doi.org/10.3406/buppsy.1961.8539>
- Mucchielli, R. (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale : connaissance du problème, applications pratiques*. Esf Editeur.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. PUF.
- Nicaud, C. (2024, 24 octobre). *Des chercheurs et des enseignants qui font de la recherche ensemble : comment font-ils ?* <http://journals.openedition.org/diversite/4670>
- Octobre, S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. <https://doi.org/10.3917/deps.octob.2004.01>
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Armand Colin.
- Panissal, N., & Hervé, N. (2020). *Identité professionnelle enseignante et QSV*. <https://hal.science/hal-02935707>
- Pech, A. (2022, 8 décembre). *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)*. <https://theses.hal.science/tel-04063744>
- Pereira, I. (2015). L'expérimentation en immersion. *Revue des Sciences Sociales*, 54, 148-155. <https://doi.org/10.4000/revss.2418>
- Petit, E. (2012). L'apport de la psychologie sociale à l'analyse économique. *Revue d'Économie Politique*, 121(6), 797-837. <https://doi.org/10.3917/redp.216.0797>
- Peretz, H. (2004). Les méthodes en sociologie. *Repères*. <https://doi.org/10.3917/dec.peret.2004.01>
- Perronnet, C. (2015, 7 décembre). *Enquêter auprès d'enfants en milieux populaires : adaptations, négociations et émotions*. <https://shs.hal.science/halshs-01240793>
- Pilbeam, C., Greenhalgh, T., & Potter, C. M. (2023). Ethnographic closeness : methodological reflections on the interplay of engagement and detachment in immersive ethnographic research. *Journal of The Royal Anthropological Institute*, 29(4), 820-839. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.14007>
- Razy, É. (2014, 1 janvier). *La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour*. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2046>.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*. Editions Mardaga.

- Saif, O., Staddon, S., & Keane, A. (2023). Fieldwork in conservation organisations—A review of methodological challenges, opportunities and ethics. *Methods In Ecology And Evolution*, 15(2), 248-265. <https://doi.org/10.1111/2041-210x.14273>
- Samlak, N. (2020). L'approche qualitative et quantitative dans l'enquête du terrain: L'observation, l'entretien et le questionnaire. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 1(1), 32–51.
- Sieber, J. E., & Stanley, B. (1988). Ethical and professional dimensions of socially sensitive research. *American Psychologist*, 43(1), 49-55. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.43.1.49>
- Simko, L., Chin, B., Na, S., Saluja, H. K., Zhu, T. Q., Kohno, T., Hiniker, A., Yip, J., & Cobb, C. (2021). Would You Rather : A Focus Group Method for Eliciting and Discussing Formative Design Insights with Children. *Interaction Design and Children*, 131-146. <https://doi.org/10.1145/3459990.3460708>
- Simonneaux, L., & Legardez, A. (2011). Développement durable et autres questions d'actualité. In *Éducagri éditions eBooks* (p. 15-29). <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0015>
- Simonneaux, L. (2003). L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée. *Aster*, 37(1), 189-214. <https://doi.org/10.4267/2042/8825>
- Surman, E., & Hamilton, L. (2018). Growing Consumers through Production and Play : A Phenomenological Exploration of Food Growing in the School Foodscape. *Sociology*, 53(3), 468-485. <https://doi.org/10.1177/0038038518789542>
- Truman, E., Lane, D., & Elliott, C. (2017). Defining food literacy : A scoping review. *Appetite*, 116, 365-371. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.05.007>
- Vulbeau, A. (2006). Danic Isabelle ; Delalande Julie & Rayou Patrick. Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthode. *Revue Française de Pédagogie*, 156, 178-181. <https://doi.org/10.4000/rfp.653>
- Wallston, K. A., Wallston, B. S., Smith, S., & Dobbins, C. J. (1987). Perceived control and health. *Current Psychology*, 6(1), 5-25. <https://doi.org/10.1007/bf02686633>
- Wisner-Bourgeois, C., Van Dyk, C., Poiroux, F., & Watiez, M. (2001, 1 janvier). *Les adolescents face aux messages nutritionnels émis dans leur environnement social*. <http://journals.openedition.org/faceaface/567>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition : A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8

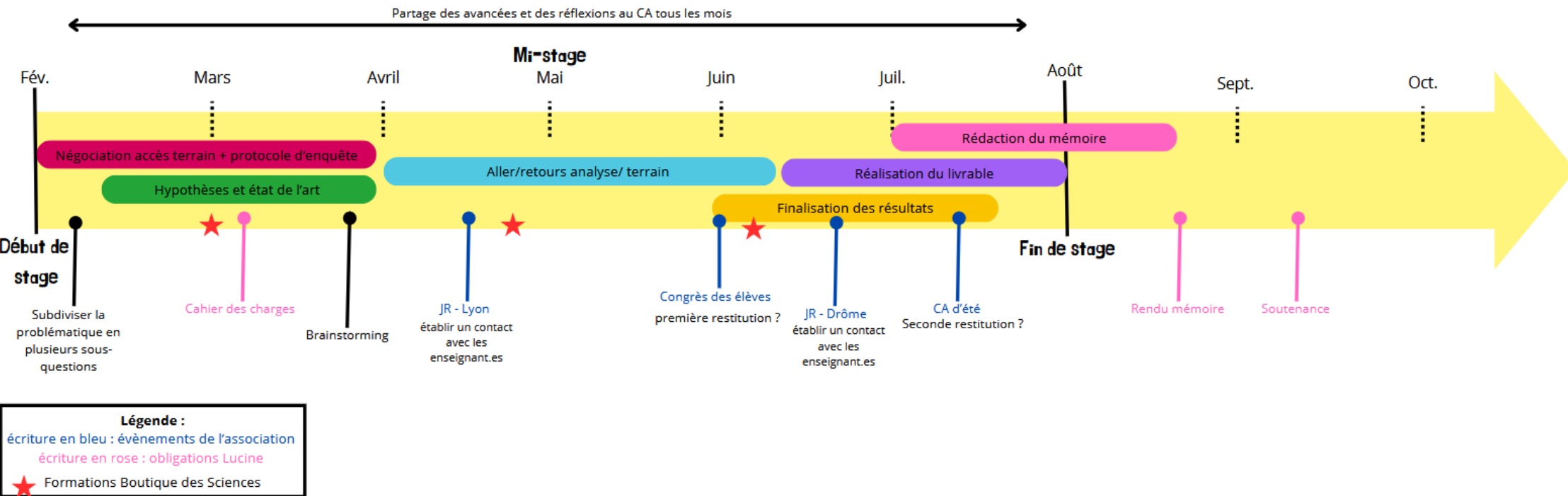
Annexes

Annexe 1 : Gradient d'implication aux recherches participatives de Juan (2021).....	76
Annexe 2 : Chronologie de la recherche et des deadlines institutionnelles et associatifs.....	77
Annexe 3: Chronologie des différentes étapes du stage.....	78
Annexe 4 : Grille d'observation.....	79
Annexe 4.a. Contexte de l'observation.....	79
Annexe 4.b. Contenu de l'observation.....	79
Annexe 5 : Questionnaire.....	81
Annexe 6 : Déroulé des entretiens collectifs avec les théories associés.....	83
Annexe 7 : Support des entretiens collectifs.....	84
Annexe 8 : Formulaire de consentement pour les élèves.....	86
Annexe 9 : Grille des entretiens semi-directifs avec les enseignant.es avec les théories associées.....	87
Annexe 10 : Formulaire de consentement des entretiens individuels.....	90
Annexe 11 : Compte rendu des brainstorming transmis aux participantes.....	91
Annexes 12 : Retranscriptions des entretiens collectifs.....	98
Annexe 12.a. Groupe 2, participant -es aux séances sur la JA.....	98
Annexe 12.b. Groupe 1, non participant-es aux séances sur la JA.....	113
Annexe 13 : Grille d'analyse des entretiens collectifs.....	134
Annexe 14 : Retranscriptions des entretiens individuels.....	136
Annexe 14.a. P6 - Participante à une séances sur la JA.....	136
Annexe 14.b. P7- Non participante à une séance sur la JA.....	156
Annexe 15 : Grille d'analyse des entretiens individuels.....	180
Annexe 16 : Illustrations faites pas Leah Toutou durant la restitution pour les élèves.....	194
Annexe 17 : Restitution de la recherche pour les membres du CA.....	196
Annexe 18 : Restitution pour les salariées de l'association.....	197
Annexe 19 : Attestation de fin de stage.....	205

Annexe 1 : Gradient d'implication aux recherches participatives de Juan (2021)

	Implication intégrale	implication créatrice - critique	implication interprétative	implication productive	implication résiduelle
types d'implication des citoyens-usagers dans la recherche	Implication des trois catégories d'acteurs dans les phases de problématisation, conception du protocole, analyse des données et production des résultats, suivi, diffusion des résultats et évaluation.	Participation des citoyens-usagers du processus de recherche. La coopération tend à favoriser l'acculturation réciproque entre les trois types d'acteurs. Les chercheurs prennent en main le processus de recherche mais sont ancrés dans les "communautés épistémiques" des citoyens ordinaires.	Les citoyennes-usagers sont associés essentiellement pour vérifier la pertinence de la recherche avec leurs besoins. Ils sont reconnus comme producteurs de sens et d'interprétation, sont mobilisés pour des partages d'expérience mais ne participent pas à l'élaboration des critères de recherche.	Implication des citoyens - usagers dans la collecte/ production de données.	Coopérations chercheurs - professionnels avec participation marginale des citoyens (entretiens) ou inexistante.

Annexe 2 : Chronologie de la recherche et des deadlines institutionnelles et associatifs



Annexe 3: Chronologie des différentes étapes du stage

PHASE	DÉTAILS	T1				T2				T3				F I N D U P R O J E T												
		FÉVR.				MARS				AVR.					MAI				JUN				JUIL.			
		3	10	17	24	3	10	17	24	31	7	14	21		28	5	12	19	26	2	9	16	23	30	7	14
SEMAINE DU PROJET :																										
1	Conception et lancement du projet - S'imprégner de la méthodologie du RM - Charte du projet - Lectures scientifiques	Charte du projet																								
		Lectures scientifiques																								
2	Réalisation de l'intervention et de vie associative - Brainstorming - Observations - Passation des entretiens collectifs - Passation des entretiens individuels					Observations																				
						Passation des entretiens collectifs																				
						Passation des entretiens individuels																				
3	Clôture du projet et de vie associative - Co-animation du Congrès des élèves - Analyse des résultats - Rédaction du mémoire académique - Formulation des préconisations - Production du livrable - Restitution									Co-animation du Congrès des élèves																
						Analyse des résultats																				
						Rédaction du mémoire																				
						Formulation des préconisations																				
						Production du livrable																				
						Restitution																				

Annexe 4 : Grille d'observation

Annexe 4.a. Contexte de l'observation

	Paramètres	Observations
Situation	Lieu	
	Classe	
	Nombre d'élèves	
	Matière	
	Date	
Activité	Titre	
	Thème de l'activité	
	Durée	
Informateurs·rices	Statut	
	Sexe	
	Année au RM	

Annexe 4.b. Contenu de l'observation

Thèmes généraux	Variables	Descriptions	Observations
Présentation de l'informateur·rice du concept étudié	Définition claire du concept étudié	Clarté et précision de la définition donnée par l'intervenant.e, vérifiée par la compréhension apparente des élèves. (reformulation par les élèves : qu'est ce qu'ils en comprennent?)	
	Synthèse des idées des élèves de la part de l'informateur·rice	Après chaque activités en groupe l'intervenant.e fait reprends les idées des élèves en faisant un récapitulatif	
Réflexions des élèves face au concept étudié	Compréhension du concept ? Conscience des enjeux sous-jacent qu'amène l'activité (remise en question)	Questions des élèves, réponses des élèves aux questions de l'intervenant.e (ou provenant des débats à l'intérieur du groupe), leur capacité à expliquer le concept de manière personnelle et compréhensible.	
	Exemples personnels	Nombre et nature des exemples	

	relatifs au sujet	personnels partagés par les élèves	
	A quel moment et comment se traduit l'intérêt des élèves sur le projet ?	Constater à travers les questions des élèves et leur attitudes dominantes des élèves autour du concept étudié (curiosité, scepticisme, indifférence)	
Interaction intervenant.e/ élèves	Participation des élèves pendant la synthèse	Nombre et qualité des interventions lors de la phase de synthèse. Les élèves participent-ils activement ?	
	Ajustement de la pédagogie face aux réactions des élèves	En fonction de la dynamique de la classe et de son contexte, l'intervenant.e réadapte son déroulé de la séance	
	Guidage des intervenant.es dans l'analyse au sein des groupes	L'intervenant.e se déplace dans les groupes pour les aider dans l'analyse. Repérer sur quel sujet les intervenant.es guide les élèves	
Dynamique de groupe	Fluidité de la communication au sein des groupes	Échange de manière ouverte et équitable. Observation des rapports de pouvoir ou de solidarité	
	Moments de tensions entre les élèves ou de débat dans la séance	Le sujet abordé apporte des débats et des tensions au sein des élèves. D'où proviennent ses désaccords ? Comment il a commencé ? Les débats vont s'observer quand les élèves ne sont pas d'accord entre eux, se contredisent.	

Annexe 5 : Questionnaire



Fichier sous licence Creative Commons
Lors de l'utilisation de ce fichier, citer
reseau-marguerite.org et l'auteur trice

Date / / - Collège

Prénom et NOM _____

Une bonne alimentation pour toutes et tous

Ce questionnaire nous permet d'en savoir plus sur tes connaissances sur l'accès de tous à l'alimentation. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses ! ☺

1. Dans ta vie, manger c'est...

1 = seulement parce qu'il faut s'alimenter

10 = ta passion

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

1. Qu'est-ce que « bien manger » veut dire pour toi ?

Mets une croix sur les différents axes, selon que tu trouves les propositions très importantes ou pas du tout importantes.

Bien manger, c'est manger...

...avec les personnes qu'on aime

...à sa faim

...ce qu'on aime

...pas trop gras, pas trop sucré

...des aliments sains pour la santé et l'environnement

très important

très important

très important

très important

très important

pas du tout important

pas du tout important

pas du tout important

pas du tout important

pas du tout important

Explique ton choix :

Est-ce que tu en aurais une autre à ajouter ?





Fichier sous licence Creative Commons
Lors de l'utilisation de ce fichier, citer
reseaumarguerite.org et l'auteur.trice

4. En France, pourquoi est-ce que toutes les familles ne mangent pas la même chose ? Entoure les mots qui répondent le mieux, selon toi, à la question.

Allergies

Manque d'argent

Préférences

Habitudes

Commerces accessibles

Connaissances pour cuisiner

Temps pour cuisiner

5. Est-ce qu'avoir une alimentation de qualité est une question de choix ou penses-tu que d'autres éléments sont impliqués ?

6. Qui reçoit le plus d'argent quand tu achètes par exemple 500g de compote de pommes ?

Coche une seule réponse :

L'agriculteur qui produit les pommes ?

Le supermarché ?

Le transporteur ?

L'entreprise qui fabrique la compote ?

7. Qui reçoit le moins d'argent quand tu achètes par exemple 500g de compote de pommes ?

Coche une seule réponse :

L'agriculteur ?

Le supermarché ?

Le transporteur ?

L'entreprise qui fabrique la compote ?

8. Pour toi, qu'est-ce qu'une injustice alimentaire ?

9. À ton avis, comment peut-on lutter contre ces injustices ?



Présentation (2 minutes)

- Présentation du Réseau Marguerite et de la stagiaire : qui sommes-nous ?
- Présentation de la séance : On va être ensemble pendant 40 minutes durant lequel on va essayer de comprendre ensemble vos ressentis sur la justice ou l'injustice alimentaire et prendre du recul sur le système alimentaire pour savoir ce que vous en pensez

Temps 1 - Association libre (10 minutes)

- Les élèves vont devoir écrire 4 émotions ou sentiments auxquels ils et elles pensent lorsqu'on évoque la notion d'"injustice alimentaire". Des images et des quelques propositions d'émotions sont à leurs dispositions.
- Lorsque les élèves ont fini d'écrire leurs ressentis, je reprends les papiers et demande des précisions pour les émotions qui ressortent le plus.

Les individus peuvent s'appropriier et construire leurs représentations par des processus de nature cognitive, émotionnelle et dépendre d'une expérience (Jodelet, 2008).

« Pour changer les comportements, il faut non seulement changer les attitudes, mais aussi s'attaquer aux normes et au contrôle sociaux perçus. » (Ajzen, 1991)

Temps 2 - Les dilemmes (20 minutes)

- Pour les trois dilemmes préparés avec une situations et deux choix, les élèves devront dire ce qu'ils auraient fait et expliquer leurs choix
- A la fin de chaque débats leurs demander s'ils voient une autre solutions que celles qui leurs sont présentés

« L'empowerment éducatif suppose une démarche qui permette aux individus de comprendre la structure qui conditionne leurs choix et d'imaginer des transformations possibles » (Freire, 1982)

Les dilemmes est une manière de stimuler leur "capacité métacognitive à réfléchir sur soi-même et sur la pertinence de ses pensées et de ses actions est une autre caractéristique humaine fondamentale de l'agentivité. Grâce à la conscience de soi réflexive, les individus évaluent leurs motivations, leurs valeurs et le sens de leurs aspirations." (Bandura, 2001)

Temps 3 - Les images du PNNS (10 minutes)

- Proposer deux publicités du PNNS (une à la fois) : Une mettant en avant "manger 5 fruits et légumes par jour" et l'autre des préconisations pour avoir une vie équilibrée (avec indiquer ce qu'il faut augmenter, aller vers et réduire).
- Leurs demander si pour eux c'est faisable de faire les préconisations du PNNS tout en explicitant leurs réponses

À travers la théorie de la dissonance cognitive, Festinger (1962), suggère qu'il peut y avoir une différence entre les valeurs, croyances et attitudes d'origine d'un individu et celles qu'il observe ou adopte. C'est en cela que l'individu pourra ressentir de l'inconfort et/ou des tensions qu'il voudra réguler (*Ibid*).

Annexe 7 : Support des entretiens collectifs



Imaginez que vous êtes un **père ou une mère célibataire** avec trois enfants et que tous les soirs, vous avez le choix entre :

Prendre le temps de jouer avec vos enfants, **mais** pour le dîner, vous ne pouvez plus que **réchauffer les restes d'il y a deux jours.**

Une autre solution ?

Prendre le temps de faire des lasagnes maison, **mais** vous passez **moins de temps avec vos enfants**



Imaginez que vous êtes un(e) étudiant(e) qui a beaucoup de choses à faire. Au moment de faire vos courses vous avez toujours le choix entre :

Faire vos courses pendant 3 heures au grand centre commerciale loin de chez vous mais vous y aller qu'une fois par semaine et vous avez le choix entre beaucoup de produits frais

Une autre solution ?

Faire vos courses 4 fois par semaine, pendant 5 minutes au magasin en bas de chez vous, mais il y a moins de choix de produits frais et c'est plus cher



Imaginez que vous êtes des agriculteurs et agricultrices, et que vous vendez vos produits dans le marché de votre village, mais votre activité vous rapporte pas beaucoup d'argent. Vous avez alors le choix entre :

Continuer de vendre vos produits dans le marché du village et d'augmenter les prix des produits mais moins de villageois peuvent payer

Une autre solution ?

Vendre vos produits dans des supermarchés pour avoir des meilleures ventes, mais ça vous demande beaucoup d'efforts pour produire assez d'aliments et le supermarché vous paye très peu





Annexe 8 : Formulaire de consentement pour les élèves



SUSZYLO Lucine
Étudiante en Master 2 de psychologie sociale à Lyon Lumière II
Stagiaire au Réseau Marguerite – reseaumarguerite.org

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Recherche participative : projet sur la Justice alimentaire

Dans le cadre de son master 2 en psychologie sociale, Lucine Suszylo rédige un mémoire sur la justice alimentaire au sein de l'éducation, en collaboration avec l'association **du Réseau Marguerite**. Dans le cadre de cette recherche, elle souhaite recueillir le **vécu et les impressions des élèves** concernant la sensible question de la justice alimentaire. Ces résultats seront analysés pour **formuler des conclusions et préconisations** pour l'association Réseau Marguerite. Pour ce faire, elle organise - en accord avec les enseignant-es membres de l'association - des **entretiens collectifs de 4 à 6 élèves d'environ 40 minutes** pendant leur temps scolaire et sous la supervision d'un adulte du collège.

1) Je soussigné-e..... tuteur-riche de déclare accepter, **librement et de façon éclairée**, de participer à un entretien avec SUSZYLO Lucine, étudiante en master 2 de psychologie sociale, dans le cadre de sa recherche-action au Réseau Marguerite. Cette recherche aboutira à un mémoire professionnel sur la justice alimentaire au sein de l'éducation.

2) En tant que tuteur-riche, **je suis libre** de permettre à mon enfant de participer ou non à l'entretien collectif, **complètement ou non, et d'abandonner sa participation** à l'étude à tout moment sans qu'il soit nécessaire de justifier sa décision et sans que cela n'entraîne le moindre désavantage pour lui.

3) J'accepte que ces données concernant mon enfant soient **conservées de façon anonyme et confidentielle**, c'est-à-dire que les données collectées **ne permettront pas de l'identifier**, même indirectement, de quelque manière que ce soit. L'étudiante pourra ainsi se servir de ces données dans son mémoire professionnel sans qu'on puisse reconnaître mon enfant.

4) Je peux à tout moment **demandeur la consultation des données** à caractère personnel collectées ou leur rectification. Ces données seront **conservées le temps nécessaire à leur analyse**, et ce, jusqu'à un maximum de 6 mois (soit, la durée de stage de l'étudiante). La responsable du traitement de ces données, Lucine Suszylo, peut être contactée à l'adresse suivante : stage@reseaumarguerite.org

Fait à le.....

Tuteur-riche du/de la participant-e

Fait à LYON le 03/04/25

L'étudiante : Lucine SUSZYLO

Annexe 9 : Grille des entretiens semi-directifs avec les enseignant.es avec les théories associées

Dimensions	Questions principales	Relances	Théoriques
<p>Expérience et implication dans le projet et représentation de la justice alimentaire</p> <p><i>À travers cette dimension, nous cherchons à comprendre l'intérêt initial des enseignant.es pour les enjeux du système alimentaire et leurs raisons de participer à un projet Marguerite afin de connaître leur perception de la justice alimentaire.</i></p>	<p>Pourquoi vous êtes-vous intéressé.es aux séances du RM ?</p>	<p>Avez-vous un intérêt initial pour les enjeux alimentaires ? Préciser Pourquoi souhaitez-vous faire partie des membres du CA de l'association ?</p>	<p>La manière dont un-e enseignant-e se représente sa posture est forgée par son histoire personnelle, ses habitudes acquises, ses expériences antérieures (Deschryver & Lameul, 2016). Elle est ainsi construite dans l'histoire scolaire sociale et personnelle du sujet (Bucheton, 2001).</p> <p>La théorie des représentations sociales va nous permettre ici de prendre en compte leurs représentations initiales de la JA et d'en constater une potentielle transformation à travers l'objectivation et l'ancrage (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1994). Nous nous interrogeons aussi sur les représentations croisées permettant d'influencer les pratiques éducatives et les choix pédagogiques (Rateau & Moliner, 2009)</p>
	<p>Quelle est votre perception de la justice alimentaire ?</p>	<p>Est-ce que le fait de participer à ce projet a modifié votre perception sur la JA ?</p>	
	<p>Quel est votre regard sur la perception des jeunes sur le sujet de la justice alimentaire ?</p>		
	<p>Comment avez vous choisis votre projet marguerite de cette année ?</p>	<p>Est-ce que vous avez choisis de travailler sur le projet de la justice alimentaire suite à sa présentation ? (<i>si participation à ce projet</i>)</p>	
<p>Légitimité et posture pédagogique</p> <p><i>Dans cette partie, nous cherchons à investiguer l'idée que se font les enseignant.es de la légitimité et de leur ressenti sur l'éducation alimentaire.</i></p>	<p>Pour vous c'est quoi être un.e enseignant.e légitime ?</p>	<p>Un élève a-t-il déjà remis en cause votre sentiment de légitimité ? Est-ce que c'est déjà arrivé lors d'une séance pour un projet Marguerite ?</p>	<p>Une enquête autour des enseignant-es de FOS démontre que 20% d'entre eux-elles ressentent un sentiment d'illégitimité et/ou avoir ressenti une remise en cause de leur légitimité dans un cours (Haidar, 2019). Selon l'étude ces ressentis sont en lien avec des défauts de maîtrise de concepts ou de notions disciplinaires selon les participant-es (<i>Ibid</i>). Selon Oury et Pain (1972), un-e enseignant-e légitime est celui ou celle dont les compétences sont reconnues par l'apprenant-e, qui le</p>
	<p>Que faut-il à un-e enseignant-e pour prendre en charge sereinement un projet marguerite ?</p>		
	<p>Comment vous sentez-vous par rapport à votre rôle pour aborder ces questions avec les élèves ?</p>	<p>Ressentez-vous plus de légitimité à aborder les enjeux du système alimentaire avec vos élèves depuis que vous participez au projet Marguerite ? Pensez-vous que faire partie du CA de l'association vous à apporter plus de légitimité à</p>	

		traiter des sujets autour des enjeux alimentaires ?	place en position d'expert. Il-elle est donc convaincu de ses propres compétences, dans un processus d'auto-reconnaissance qui fait qu'il-elle est intimement persuadé que sa position est appropriée.
<p>Freins et difficultés</p> <p><i>Cette dimension nous permettra de comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignant.es et les stratégies qu'ils.elles utilisent pour y remédier, mais aussi leur niveau d'autonomie vis-à-vis des modules que le RM propose.</i></p>	Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous traitez sur la JA ou autour des enjeux alimentaires ?	En tant qu'animatrices, nous nous demandons si les élèves s'expriment librement ou évoquent ce qu'on a envie d'entendre. Et vous, dans quelle mesure pensez-vous que les élèves s'expriment librement ou évoquent ce qu'on a envie d'entendre ? Relancer sur des problématiques que les enseignant.es du RM peuvent ressentir : sur la situation sociale des élèves ? Sur des aspects hors programme de la discipline, sur des aspects chronophages des séances ?	<p>La légitimité de l'enseignant-e se consolide lorsqu'il ou elle parvient à aborder les difficultés en mobilisant des stratégies de résolution adaptées (Haidar, 2019). Ainsi, les enseignant-es déploient une diversité de stratégies pour surmonter les obstacles rencontrés dans leur pratique (<i>Ibid</i>).</p>
	Lorsque vous êtes confrontés à ces difficultés, que faites-vous ?	Avez-vous essayé différentes solutions ?	
	Que pensez-vous des outils amenés par le RM pour que vous réalisiez votre séance ?	Les trouvez-vous accessibles ? Pensez-vous qu'ils vous sont utiles ? Le livret sur la justice alimentaire vous a-t-il été utile ?	
	Selon vous qu'est-ce qui fait qu'un outil pédagogique voit le jour et au contraire pourquoi il y en a qui sont abandonnés ?		
<p>Sentiment du pouvoir d'agir sur eux-mêmes et sur la dynamique de classe et des élèves</p> <p><i>Cette dimension propose à l'interviewé.e d'évoquer sa perception de l'impact du projet sur la dynamique du groupe et sur les acquis que cela lui a apportés personnellement.</i></p>	Comment la dynamique du groupe a-t-elle évolué au fur et à mesure du projet ?	Est-ce que des aspects de la dynamique de groupe ont été particulièrement difficiles à gérer pendant le projet ? Les élèves semblent-ils engagés, critiques ou concernés par ces questions ? Certains élèves changent-ils de posture/ comportements avec les séances de projet Marguerite ? Dans quelle mesure pensez-vous que les élèves s'expriment librement ou évoquent ce qu'on a envie d'entendre ?	L'enseignement des QSV vise à former des citoyen-nés critiques et émancipé-es, développant leur culture scientifique, sociétale et politique (Simonneaux & Legardez, 2011). Cette approche implique un changement de paradigme éducatif, sortant d'une gestion strictement disciplinaire de la classe pour ouvrir des espaces de co-construction des savoirs et d'empowerment (Panissal & Hervé, 2020). Ce sont ce que provoque ce changement

	<p>Avez-vous le sentiment d'avoir progressé dans la gestion de groupe, pédagogie de projets ... ? (compétences)</p>		<p>qui nous intéresse ici. L'empowerment est défini comme la capacité d'un individu ou d'un groupe à prendre conscience de ses ressources, à développer son autonomie, à influencer les décisions et à transformer les conditions sociales, souvent couplé à un engagement collectif pour une action sociale transformatrice (Zimmerman, 1995)</p>
	<p>Avez-vous le sentiment d'avoir acquis de nouveaux outils ou leviers d'action pour traiter cette thématique ? => Notionnel (connaissances) (éducation nationale)</p>	<p>Ce projet et les outils du RM ont-ils eu un impact sur le plan personnel et/ou ont-ils permis de conscientiser certains aspects (d'un point de vue politique, personnel ...) ? Comment votre confiance dans le sujet de la Justice alimentaire a-t-elle évolué ? Est-ce que l'accompagnement individuel et/ou collectif a été important dans vos réflexions ?</p>	

Annexe 10 : Formulaire de consentement des entretiens individuels

SUSZYLO Lucine
Etudiante en Master 2 de psychologie sociale et stagiaire au Réseau Marguerite
Lyon Lumière II - 5 avenue Pierre Mendès France, 69500 Bron
Boutique des Sciences - 86 Rue Pasteur 69007 Lyon 07

NOTICE D'INFORMATION ET CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Veillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet, ses procédures, avantages, risques et inconvénients.

Je soussigné(e)..... déclare accepter, librement, et de façon éclairée, de participer à un entretien avec SUSZYLO Lucine, étudiante en master 2 psychologie sociale, dans le cadre de sa recherche-action au Réseau Marguerite qui découlera en mémoire professionnelle autour de la justice alimentaire au sein de l'éducation.

Engagement de l'investigatrice : En tant qu'investigatrice, elle s'engage à mener cet entretien selon les dispositions éthiques et déontologiques, à protéger l'intégrité psychique, psychologique et sociale des personnes tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies. Elle s'engage également à fournir aux participant.e.s tout le soutien permettant d'atténuer les éventuels effets négatifs, pouvant découler de la participation à cette recherche.

Liberté du.de la participant.e : Le consentement pour poursuivre les entretiens peut être retiré à tout moment sans donner de raison et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence. Les réponses aux questions ont un caractère facultatif et le défaut de réponse n'aura aucune conséquence. Votre contribution à cette recherche est volontaire. Vous pouvez décider de vous en retirer ou de cesser votre participation en tout temps.

Confidentialité des informations: Toutes les informations concernant les participant.es seront conservées de façon anonyme et confidentielle. Le traitement informatique n'est pas nominatif, il n'entre pas de ce fait dans la loi informatique et Liberté (le droit d'accès et de rectification n'est pas recevable). La transmission des informations concernant le participant pour l'expertise ou pour la publication scientifique sera elle aussi anonyme.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée : Vos données sont totalement anonymisées et non soumises au RGPD : L'étude à laquelle vous allez participer sera strictement anonyme, c'est-à-dire que les données collectées ne permettront pas de vous identifier, même indirectement, de quelque manière que ce soit.

Nous vous précisons également les points suivants :

- 1) Les données obtenues seront traitées avec la plus entière confidentialité ;
- 2) Aucun autre renseignement ne sera dévoilé qui puisse révéler votre identité ;

Enregistrement audio de l'entretien : Pour faciliter le traitement des données, l'entretien sera enregistré à l'aide d'un magnétophone. Vous pouvez refuser l'enregistrement ou décider de le suspendre à tout moment de l'entretien. Après la retranscription de l'entretien, la copie de l'enregistrement audio sera détruite.

Consentement à la participation : J'ai le choix de retirer à tout moment mon consentement pour la poursuite de cette recherche ; et cela sans donner de raison et sans crainte de conséquence auprès de l'Université Lyon Lumière II.

Je décide de poursuivre ou d'arrêter l'entretien à tout moment. De plus, je peux ne pas répondre à une question si je le souhaite.

Remerciements : Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche, c'est pourquoi nous vous remercions pour le temps et l'attention que vous y aurez consacré.

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.

Fait à le.....

Fait à le.....

Le.la participant.e

L'investigatrice

Annexe 11 : Compte rendu des brainstorming transmis aux participantes

Brainstorming genèse et évolution du projet justice alimentaire - 07/04

1. Constat vers la genèse du projet

Contexte politique 2022 :

- Avec entre autres les deux axes prioritaires de la feuille de route de Jérémie Camus, la solidarité autour de la justice alimentaire étaient un point d'actualité important au niveau local et national
 - > « *Le contexte sociétal et politique local et national a fait, je me souviens, avoir cette réflexion de se dire, il peut y avoir un sujet et on s'était dit que ça pourrait être intéressant de parler de ça avec des ados* »

Le sujet de la justice alimentaire à toujours été en filigrane aux projets de l'association

- « *fait partie de l'ADN de l'asso et du projet initial de recherche actuel sur la justice agri-alimentaire* »
- Une pétale de la marguerite jusque là pas exploité à part entière
- Gap entre la présentation du Réseau Marguerite et la réalité des projets proposées par l'association
 - > « *la justice alimentaire, c'est un peu ce qui nous démarque, notamment de plein d'autres assos d'éducation à l'alimentation qui sont très axés comportements individuel et cette dimension plus politique dans nos projets était absentes* »

Souhait d'outiller les enseignant.es sur le sujet de la justice alimentaire

- « *En interne on voulait que les profs soient plus outillés pour vraiment faire de la justice alimentaire et qu'en plus de ça, il y a un contexte qui devient de plus en plus favorable, en tout cas politiquement, mais qui ne se reflète pas pas forcément dans tous les établissements.* »
- Mettre les profs au centre des choix décisionnels du projet comme dans les projets labo classique
- La structure du projet vient des profs et de comment ils discutent de l'alimentation pendant l'année
- Tous les profs ne se sentent pas tous outillés et compétents pour aborder ce sujet ; selon leurs affinités et intérêts, ils.elles vont préférés que les salariées viennent en parler avec leurs élèves

Acteur.rices important.es et moments cruciaux pour le développement du projet :

- Mathieu Dalmais : Intervention auprès des profs lors d'une JR en vision autour de la SSA
- Demande du collèges des Iris pour créer avec eux la séance GFEN
- Cadre du PATR
- L'institut de Transition : aide pour structure la vision politique, la vision de l'asso, les cibles, le territoire, les missions
- Fondation de France : formalisation et structuration des réflexions autour du projet. Il y avait deux axes :
 - Connaître son environnement alimentaire
 - Rendre les adolescents acteurs

Facteurs environnementaux propre aux salariées :

- « *Les réseaux dans lesquels nous, individuellement, personnellement, on évolue, ça structure aussi la façon dont le projet se passe dans l'asso* »
- Dans le cadre de ces études, Clémence avait beaucoup abordé cette thématique, tout en ayant des connaissances et intérêts préalable
- Intérêt générale de la part des salariées de l'association

2. Evolution du projet

Moments et acteur.rices important.es dans l'évolution du projet

- Candidature à l'appel à manifestation d'intérêt de la boutique des sciences : prendre du recul sur le projet, besoin de réflexivité et d'un regard extérieur sur la façon dont il était opérant
 - > « *c'est un temps de se demander où est-ce qu'on va, qu'est-ce qu'on a fait jusque-là, c'est quoi nos objectifs pour la suite, à quoi on va arriver à la fin de ce projet.* »

- > étape importante : « *tous les projets ne sont pas amenés à être observés de l'extérieur par un appui avec la recherche* »
- Bellebouffe à la deuxième JR : Constats sur les injustices alimentaires
 - > Lors de la deuxième JR les briques sur le projet se sont posé
 - > « *c'était que les profs ne se sentaient pas forcément à l'aise de parler de ces sujets-là, qu'ils avaient peur d'avoir des maladresses, de ne pas être dans la bonne posture et que la solution pour faire face à ce problème-là, c'était d'aller faire l'action avec les élèves* »
 - > Débat avec les profs sur comment aborder les questions autour de la JA avec les élèves ce qui a amené des pistes d'actions et de réactions
- 2^e rédaction du dossier de Fondation de France et au lieu des deux axes « connaître son environnement alimentaire et devenir un ado-acteur » c'est passé à d'autres objectifs comme outiller les profs, faire des séances avec les élèves, devenir haut-parleur des injustices en valorisant la parole des élèves sur ces questions et valoriser le sujet
- Carav'alim : aspect « d'haut parleur »
 - > « *Et, j'ai l'impression que, pendant l'année que j'ai passée ici, c'est plutôt un volet qui a été, pas en souffrance, mais **qu'on a laissé de côté faute d'opportunités**, de façon dont on imaginait pouvoir se saisir du truc. **On ne voyait pas trop où porter la parole des jeunes, en fait.** Et qui, ça allait bien diable pouvoir intéresser. Et là, il se trouve qu'il y a tadam Carav'alim qui a monté son groupe de travail Haut-parleur des Injustices, où il lance leur AMI. Et donc, paf, on va avoir un truc financé au Congrès qui va pouvoir remonter pour l'événement national. J'ai l'impression que, d'un coup, **le truc qui a été mis en place côté Carav'alim, ça vient donner du corps à cet axe qui, je pense, sans Carav'alim, aurait bien eu du mal à en avoir.*** »
 - > Aspect qui n'a pas pu être mis en avant avec Territoire à Vivre qui n'avait pas voulu travailler avec le public scolaire = Dans l'éducation populaire l'éducation des ados dans le cadre scolaire n'était pas un priorité
- Les travaux de Julie le Gall, d'Alexandra Pech, de Mathieu Dalmais, Vrac et Territoire à Vivre
- Bouillons de Culture pour le Ciné-débats

Profs et élèves acteurs :

- Le projet a eu 3 visées : au niveau des profs pour les former à aborder ces sujets sensibles avec les élèves, au niveau des élèves pour constater, comprendre, rencontrer... et au niveau des partenaires pour diffuser le projet, établir son impact et influence
- Co-construction avec les profs pas évidente par manque d'intérêt et/ou manque de disponibilités qui a amené à structurer le projet principalement par les salariées
 - > amener les profs et les élèves à rencontrer des acteurs pour les amener vers des aspects plus concrets de la JA

Finalité des objectifs ?

- L'objectif d'aller vers l'action avec les élèves semblent à travers le Brainstorming ne pas être la finalité du projet pour Claire
 - > Constat autour des outils qui sont plus autour de la compréhension que sur la rencontre ou de la mise en action
 - > Peut être dû à des problématiques d'organisations mais aussi à un manque d'idées pour aller plus vers la rencontre ou vers l'action que d'aller vers les acteurs en tant que tels
- « par rapport aux objectifs initiaux du projet qui étaient de faire comprendre aux jeunes en quoi le système est injuste d'enlever, de s'éloigner de la responsabilité individuelle pour faire comprendre la responsabilité collective, comment le système crée des injustices, quels sont les mécanismes... Bah je ne sais pas si on a vraiment rempli cet objectif. »
 - > Impression d'avoir donné des clés pour constater mais pas pour comprendre

3. Impacts futurs du projet

Ambitions pour la recherche :

- Question de recherche ou de professionnels : « *de dire bon, « est-ce qu'il faut qu'on interviewe des gens d'épicerie sociale ? Est-ce qu'une Bénédicte Bonzi peut nous aider à répondre à cette question ? » Techniquement, comment tu parles de ces enjeux-là avec des personnes concernées ? »*
- Comprendre comment les acteurs qui sont au premier front des justices alimentaires abordent le sujet : « *ils passent leur temps à accueillir des personnes qui sont potentiellement en situation de fragilité. Et tout l'objectif pour que ces personnes reviennent, c'est qu'elles ne se sentent pas stigmatisées et qu'on n'appuie pas sur cette fragilité-là. Du coup, j'imagine qu'ils ont réfléchi à la façon dont ils en parlaient. »*

Adapter les séances du projet pour chaque établissement pour qui le sujet peut être plus ou moins sensible :

- Délicat d'aborder des sujets autour de la JA au sein de certains établissements qui savent déjà ce qu'est la précarité et la solidarité : ressenti de gêne d'aborder ces sujets dans certains établissements
 - > Contrairement aux mouvements de mobilisations habitantes, les projets vont « imposer » de parler sur ce sujet parfois sans enlever les stigmates : « *Par exemple, quand on vient parler des épiques sociales et solidaires et qu'on regarde un reportage, il y a une certaine distance et en même temps, c'est leur quotidien et après »*
 - > Comment traiter ces sujets sans culpabiliser ? Le fait d'utiliser des témoignages fictifs c'était justement essayer de se décentrer et de s'intéresser à d'autres personnes. Est-ce que ça fonctionne ?
- Suppose qu'il faut un suivi du projet proche : « *arriver à trouver la fenêtre dans un projet pour proposer la bonne séance, pour venir parler de ça, je trouve que ça suppose d'avoir suivi le projet de hyper près. »*

> Il n'y pas toujours l'opportunité ou le temps d'avoir ce suivie de projet proche :
« *Je trouve que ça participe à la difficulté de rendre les outils appropriables et pertinents* »

- Possibilité aussi de déléguer les questions sensibles aux acteurs

Au niveau des séances :

- Faire des projets marguerites quand il y a un projet sur l'alimentation globale dans la classe
- Pas adaptés chaque séances aux établissements mais prendre plus de précautions pour certains établissements pour qui le sujet sera plus sensible
- Est-ce que pour toutes les séances on va assez loin dans la compréhension sur l'au-delà de l'acte individuel ?
 - > notamment pour la séance du ciné-débat ?

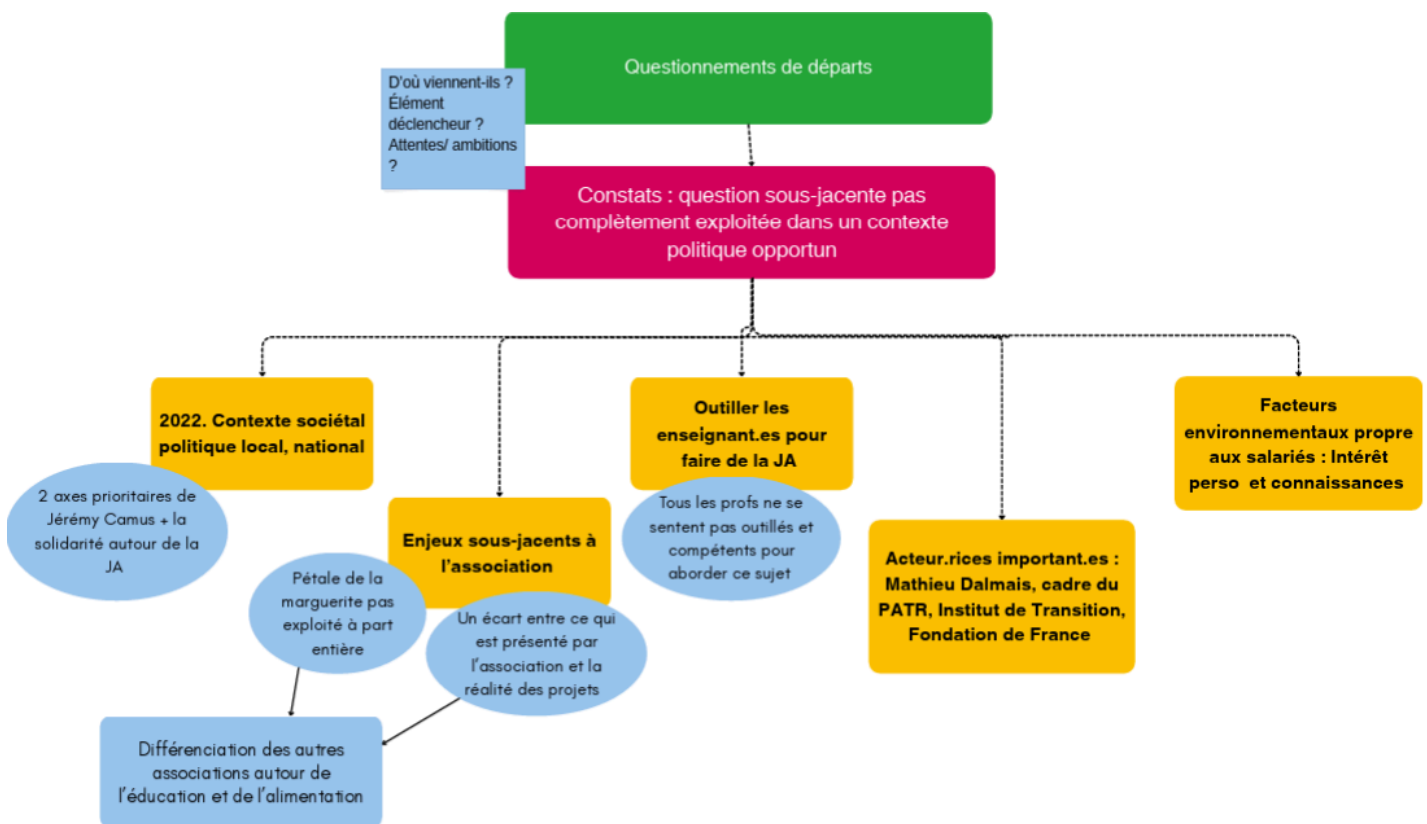
Suite du projet :

- Est-ce que le projet a vraiment une fin ?
 - > Noémie : « *je n'ai pas envie que ça s'arrête là* » au vue des acteurs.rices qui peuvent toujours amener quelque chose en plus (comme Nora Buazzouni) et des séances qui peuvent être créés en plus
 - > Des questionnements toujours en surface : Comment on continue à se saisir de cette notion de la violence que ça peut engendrer ? De la manière dont on se saisit du sujet ? Comment on influence les autres structures ?
 - > les impacts ne sont pas encore palpables et que les projets sont toujours en cours de processus

⇒ Livrable :

- permet d'avoir des objectifs d'ici décembre et de formaliser quelque chose tout en évoluant au cours du temps
- mettre les enjeux sociaux dans les enjeux de santé
 - > Le sujet n'a jamais été abordé comme ça notamment au travers de la pétale « la nutrition santé » : levier qui doit être activé dans la formalisation du livrable en proposant d'aborder les questions de santé liées à l'alimentation en gardant en tête le prisme d'inégalité sociale
 - > Prendre en compte les inégalité structurelles pour comprendre entre autres la spatialisation des inégalités (référence aux suites du projet Fast-Food et à la volonté d'aller chercher des chercheurs afin d'arrêter les questions d'éducation alimentaires « à la con »)
- Souhait qu'un ou des acteurs se saisisse de la question d'éducation alimentaire dans le cadre scolaire
 - > l'impact serait de formaliser un livrable pour donner de la visibilité au sujet et à l'enjeu de « planter une graine »

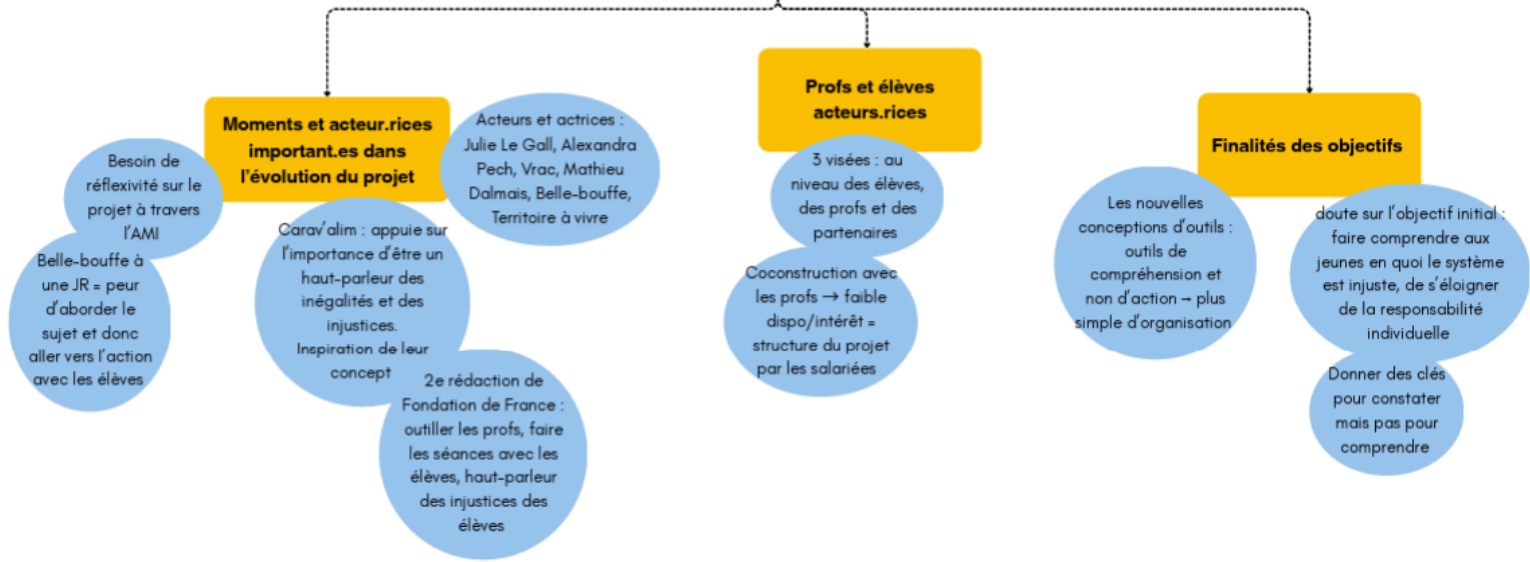
- Essayer d'exploiter **l'aspect de plaidoyer** en expliquant comment s'est construit le projet à partir des séances ? Comment ça s'est engendré ? Comment ça s'est associé avec d'autres choses ?
 - > donner un cadrage sur comment on l'association aborde la JA avec les ados, c'est quoi l'éducation, l'alimentation? Pourquoi parler de ça ?
 - > dans le projet associatif du Réseau Marguerite, il n'y a pas de structuration de plaidoyer, pas de formation pour ça non plus. → Fait partie du plaidoyer de dire « les enfants doivent comprendre comment est fabriquer la nourriture ».
- **Avant** il y avait l'idée de faire un recueil des séances avec un retour d'expérience séparé avec une mise en perspective d'un.e chercheur.se sur le sujet → **et maintenant** de faire un livrable comme un guide avec les séances rattachées sur le site (pas dans le livrable), avec un retour sur le stage pour prendre en main le sujet, le petit livrable, les définitions, quelques transcriptions de la conférence de Bénédicte Bonzi, des idées de projets qui sont faits dans d'autres établissements...
 - > peut donner des clés sur ce qu'il faut éviter, ou au contraire aborder aux profs et/ou les assos
 - ⇒ livrable hybride avec un peu de positionnement politique plaidoyer et un mix de séances : le livrable pourrait contenir des outils à partir des questionnements des profs sur un sujet en particulier



Évolution du projet

Étapes de mises en place du projet ? Acteurs/ moments qui ont influencés les réflexions ?

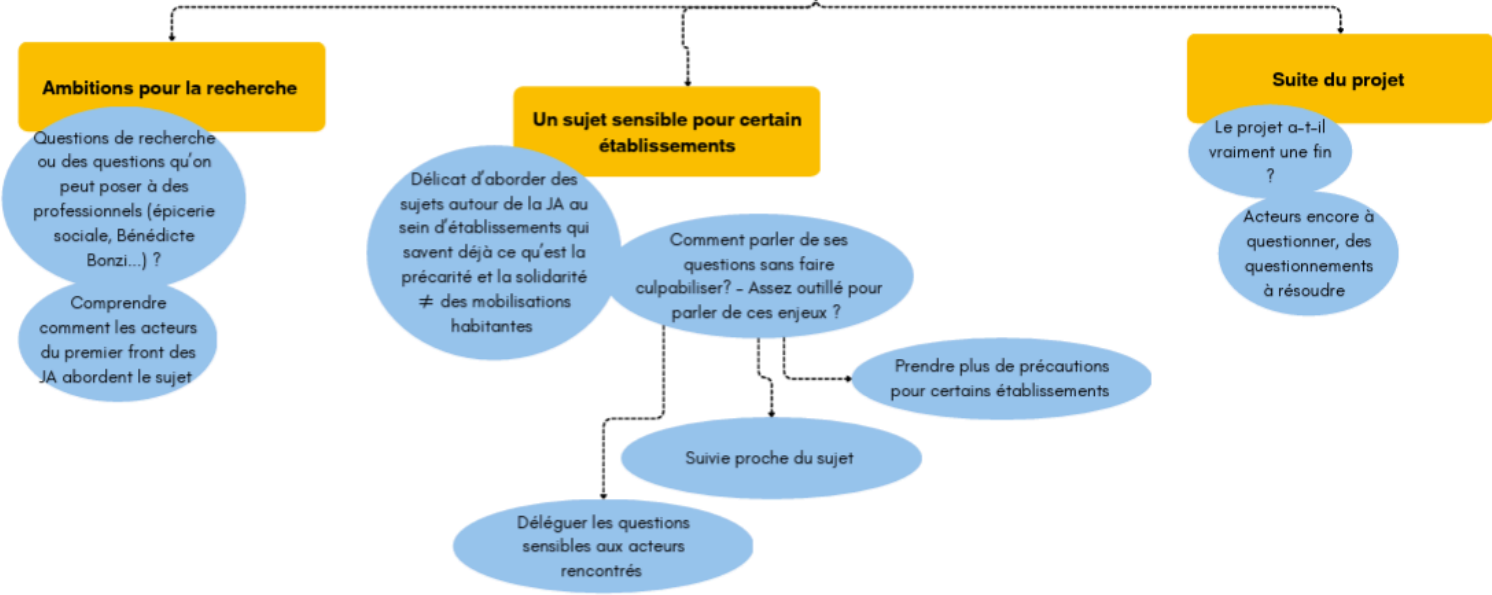
Résumé de la réflexion : Entre opportunités avec des partenaires et objectifs initiaux, les profs ont encore peur d'aborder le sujet, la solution est d'aller vers l'action avec les élèves

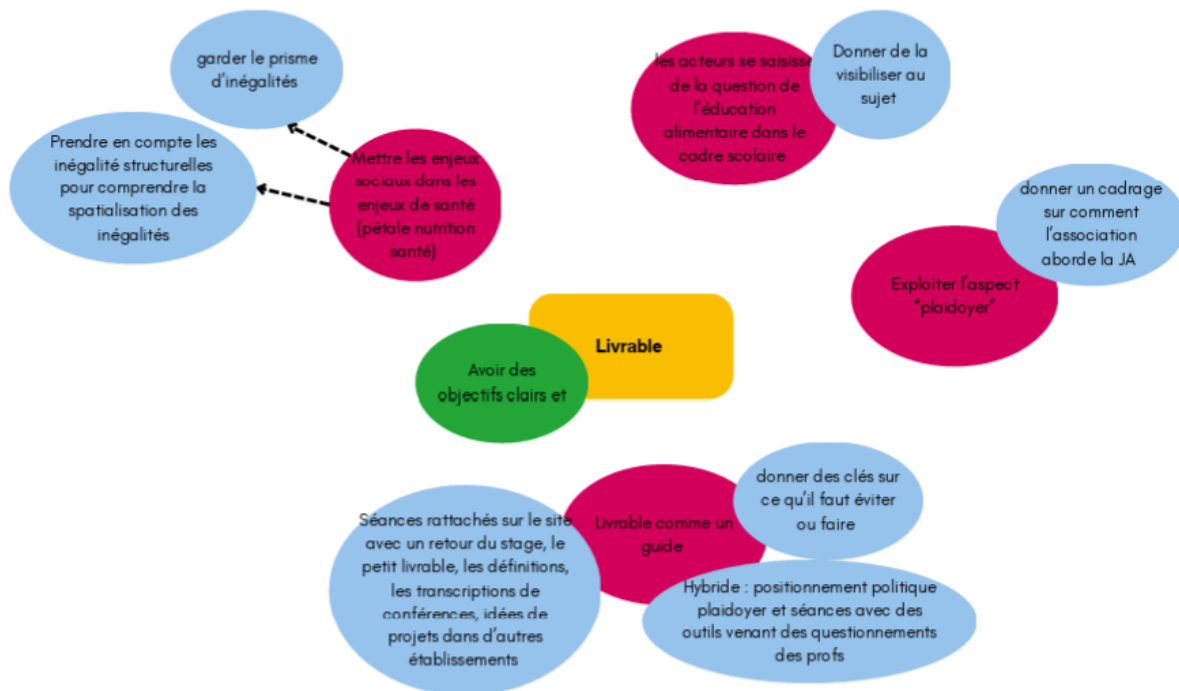


Ressentis de cette évolution

Que pensez-vous de cette évolution ? Quels sont vos ambitions pour la recherche ? Comment souhaitez vous vous servir de ce travail ?

Résumé :

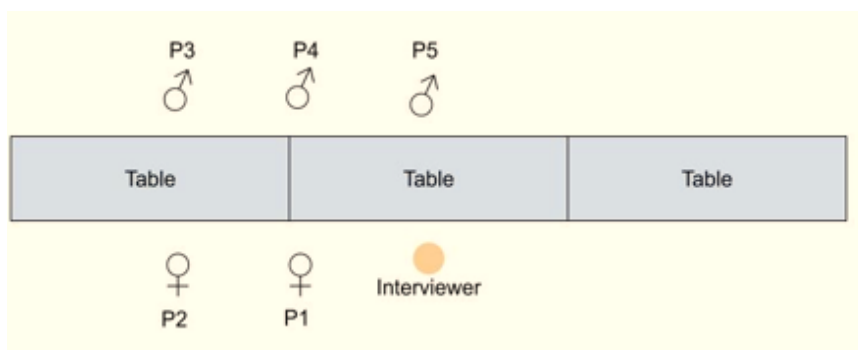




Annexes 12 : Retranscriptions des entretiens collectifs

Annexe 12.a. Groupe 2, participant ·es aux séances sur la JA

Contexte : Les élèves faisaient une activité dans la cantine où la classe était séparé en deux : Un groupe qui visitait la cantine et l'autre qui devait imaginer un menu. Parmi ce second groupe, j'ai pris des volontaires et des désignés pour faire l'entretien collectif. On était dans la salle dédiée aux enseignant.es pour manger sans enseignants.
 Avant d'enregistrer je me suis représenté aux élèves, on a fait un tour des prénoms et j'ai expliqué l'objectif de l'entretien.



Entretien :

[Support 1]

Ier : Donc on va commencer, je vais vous dire le mot « injustice alimentaire » et vous allez écrire sur des petits bouts de papier quatre émotions ressenties que ça vous évoque. J'ai pris des émotions, enfin c'est des émotions un peu primaires de content, pas content, mais il peut y en avoir d'autres style ennuyeux... je sais pas, flemme, tout ce que vous voulez, des ressentis, ça peut être tout et n'importe quoi. Je vais vous distribuer quatre petits bouts de papier chacun et chacune. Si, enfin, essayez d'en dire quatre et si vous n'y arrivez pas, si vous n'avez pas d'inspiration, c'est pas grave. C'est individuel, c'est vos ressentis à vous personnelles que je cherche d'avoir.

[Les élèves commencent à écrire]

P4 : On écrit notre nom ?

Ier : Non, juste le mot, c'est anonyme.

P2 : J'ai oublié mes stylos

Ier : J'ai des stylos, pas de soucis.

P5 : On est obligé de mettre forcément un truc de la fiche ?

Ier : Non, du tout. Tu peux mettre tout ce que tu veux là, c'est vraiment des idées, si ça vous inspire, choisissez. Du coup, je vous laisse cinq minutes et puis après on en reparlera un petit peu. Et après, si les émotions ne vous inspirent pas, ce que je peux comprendre...

P3 : Il faut les plier ?

Ier : Oui, tu peux, comme tu préfères. J'ai imprimé aussi des images qui représentent plus ou moins les injustices alimentaires qu'il peut y avoir. Et pour partir de là, pour savoir ce que ça vous évoque.

P1 : C'est grave les fautes d'orthographe ?

Ier : Non, c'est pas grave du tout.

P2 : J'ai envie de marquer quelque chose mais ça a deux sens et je ne veux pas qu'on croie le sens méchant.

Ier T'inquiète pas, de toute façon après on va en reparler si jamais.

P3 : Et moi aussi, du coup.

Ier : Pas de soucis. On en reparlera ensemble après, il n'y a pas de problème.



P5 : Ah mais on fait un papier par émotions ?!

Ier : Ah ouais, essaye d'en barrer deux et de mettre les deux autres.

[rire]

Ier : C'est peut-être moi qui me suis peut-être mal exprimée.

P2 : Ah non, il y a quatre papiers, on avait compris.

Ier : Je vous les prends au fur et à mesure si ça vous va.

P3 : J'ai deux mots, c'est un peu pareil.

P2 : Mais les autres, ils vont faire ça aussi ?

Ier : Oui.

P3 : Je vais bien revenir après.

[Rire]

Ier : Vous n'aimez pas écrire les menus? Moi, je trouve ça trop bien.

P4 : Si c'est bien mais...

P2 : Bah on connaît les plats quoi, il y a trois élèves. Il y aura un donut, un hamburger, des nuggets.

Ier : C'est bon.

P2 : Je sais, mais

P3 : Il y en a qui ont pas les mêmes goûts, ils voudront pas...

P4 : On voulait mettre des crêpes avec du chocolat dedans.

Ier : De toute façon, ce n'est pas vous qui allez choisir. C'est le chef, si j'ai bien compris.

P2 : Après, nous, on donne des suggestions. Je crois que lui, il donne son accord ou pas. C'est quand même en partie nous.

P2 : C'était justice alimentaire ou injustice ?

Ier : Injustice. J'ai changé un peu au dernier moment. J'ai hésité, et j'ai oublié de changer le truc avant.

P3 : Au pire, t'en écris trois, c'est pas grave.

Ier : Ouais, si t'as autre chose à dire, tu... Au pire, on va en reparler. Donc, les deux mots qui ressortent le plus, ça va être « tristesse » et « colère ». Est-ce que vous pouvez m'expliquer qu'est-ce que vous entendez par « tristesse » ?

P4 : Tristesse, c'est qu'il y en a qui n'ont pas assez d'argent pour acheter de la nourriture.

P2 : Du coup, c'est triste.

[Rire]

Ier : OK.

P4 : Et de la colère, de la colère, parce qu'il y a des gens qui n'ont pas assez d'argent pour acheter de la nourriture.

P1 : C'est plus de la jalousie du coup.

P2 : Non, pour moi, la colère, c'est que vraiment, en fait, j'ai l'impression que les personnes qui peuvent se permettre d'acheter la bonne nourriture, et bah en fait ils s'en fichent un peu des autres. Genre, de ceux qui ne peuvent pas. Et c'est pour ça que la colère.

Ier : Qu'est-ce qui te dit ça ?

P2 : Non, il n'y a rien qui me dit ça. J'ai l'impression que... [P4 : C'est dans le mot en fait] Enfin... Je sais pas comment dire, mais j'ai l'impression que, par exemple, je ne sais pas, je me balade, je suis allée à Paris ou dans Lyon, et je vois encore plein de personnes sans logement, du coup, qui ne peuvent pas trop manger et tout. Les gens, ils passent comme ça. Après, je dis ça, mais moi aussi, je suis passée. Mais voilà, quoi.

Ier : Après, on ne peut pas aider tout le monde.

P2 : Oui, je sais.

Ier : Ok, vous voyez autre chose par colère et tristesse ?



P5 : Non.

P2 : Tristesse, parce que du coup, il y a des gens qui meurent, qui ne peuvent pas se nourrir. Enfin, je pense.

P5 : Ah !

[Rire]

P2 : Pardon

Ier : Non, mais oui. Faut pas avoir peur de le dire. Il y a « la surprise » aussi, qui ressort. C'est les personnes qui ont mis surprise. Est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi ?

P3 : C'est toi qui l'as mis ?

P5 : Non, je ne sais pas.

Ier : Il n'y a personne qui l'a mis « surprise ».

P5 : Bah si moi je l'ai mis une fois mais... Je ne sais pas. Je ne sais pas. Quand il y a des riches qui passent devant des SDF, ils ne donnent pas de pièces, du coup, je suis surpris quoi.

[rire]

P5 : Je ne sais pas, moi.

Ier : Oui, mais c'est carrément...

P2 : Je ne l'ai pas mis, mais aussi, je suis surprise quand je vois le nombre de personnes que je croise qui ne peuvent pas se nourrir. J'ai appris ce matin qu'il existait des quartiers pour les personnes en galère.

P4 : Aussi, décourager. Je ne l'ai pas mis, mais décourager, parce que tu es découragée de voir beaucoup de gens.

P2 et P1 : Moi aussi je l'ai mis découragé

Ier : Est-ce que vous connaissez les termes « injustice » et « justice alimentaire » avant, ce matin ?



P4 : Non.

P5 : Non

P2 : Du coup, je m'en doute. Quand tu me le dis, je m'en doute, mais sinon, avant, non.

Ier : Ok, ça peut être ça aussi, un peu la notion de surprise qui est ressortie, c'est que ça existe et ça amène plein de faits hyper larges comme on a pu voir ce matin. Il n'y a pas que l'argent, il n'y a pas d'autres trucs.

P2 : Après, je sais que ça existait, mais je ne savais pas vraiment le nom.

Ier : OK. Il y a un autre mot qui est pas mal... « Inquiétude ». Qu'est-ce que vous entendez par « inquiétude » ?

P4 : Je l'ai mis mais je m'en rappelle pourquoi.

P2 : Aussi, c'est inquiétant de savoir... [P1 : qu'il n'y a pas tout le monde qui mange à sa faim.] Quand nous, on est dans notre lit et tout, il y a des gens qui sont dans la rue. Pourquoi je reviens toujours sur les gens dans la rue ? Je ne sais pas. Quand nous, on mange notre repas, les gens ne peuvent pas se permettre de manger autant. Du coup, c'est inquiétant pour eux. Je reviens toujours sur les personnes à la rue.

Ier : Vous savez que des fois, on n'a pas le droit... Par exemple, les fast-foods, il y a énormément d'invendus. Plein, plein d'invendus. Par exemple, les hamburgers fait en avance qui sont en trop à la fin du service. [P4 : Et on les jette.] Oui on les jettent. Est-ce que vous pensez qu'ils les jettent parce qu'ils sont nuls ? Ou est-ce qu'ils les jettent parce qu'il y a des normes qui empêchent de donner ça aux personnes qui ne peuvent pas avoir de nourriture ?

P2 : J'espère que c'est pour la deuxième raison.

P4 : Ouais

P1 : J'espère aussi

Ier : Si, en fait, il y a une norme. Les fast-foods n'ont pas le droit de donner de la nourriture aux SDF ou aux personnes qui demandent de s'en payer. Parce qu'ils pourraient porter plainte à ces gens-là si, par exemple, ils ont une indigestion, ou s'il y a un truc qui leurs arrivent. [P4 : Ah oui j'ai vu ça dans un livre] Ils peuvent leur porter plainte. Il y a des normes qui font que même si tu aimerais, même si tu travailles par exemple dans un fast-food, c'est illégal de faire ça et donc ça peut retomber sur toi.

P5 : Moi, j'avais mis ça dans la fiche.

Ier : Dans la fiche ?

P5 : À remplir, la.

Ier : C'est super, mais c'est pas intéressant. Comme ça, tu sais qu'en fait, on peut pouvoir aider. On veut, mais on ne peut pas malheureusement parce que ça peut être illégal, ça peut être mal vu, etc.

[Support 2]

Ier : Ok. La deuxième activité, c'est des dilemmes. Vous allez devoir vous mettre à la place d'autres personnes et dire ce que vous aurez fait.

P3 : Oh j'aime bien ça

P2 : Oh j'aime trop !

Ier : Le premier dilemme, il faut que vous « imaginez que vous êtes un père ou une mère célibataire avec trois enfants et que tous les soirs, vous avez le choix entre soit prendre le temps de jouer avec vos enfants, mais pour le dîner, vous ne pouvez plus que réchauffer les restes d'il y a deux jours ou prendre le temps de faire des lasagnes maison, mais vous passez moins de temps avec vos enfants. »

P3 : Moi je prends la première.

P5 : Ben non, en soit tu peux faire des lasagnes avec tes enfants.

Ier : Oui. Bien sûr, après, vous pouvez avoir un autre choix si vous voulez. Enfin, réfléchir à une autre solution.

P1 : Moi, je fais mes lasagnes avec mes enfants.

P4 et P2 : Pareil

Ier : Ok. Les restes des deux jours, ça ne vous tente pas ? Bizarre

P5 : Moi, j'aime pas.

P4 : Quand les magasins ne sont pas ouverts ou que tu n'as pas assez d'argent pour aller en acheter, tu prends les restes que tu as déjà mangés.

P3 : Tu as déjà mangé les frites il y a deux jours.

Ier : Les frites, en reste, c'est un peu chaud quand même.

P2 : Si j'étais cette mère ou ce père, cette mère du coup, en fait, je pense que j'alternerais un peu. Des fois, quand même, je jouerais avec mes enfants et tout, mais des fois, il ne faut pas manger tous les restes. Puis les restes, il y a bien un jour qu'on les a créés.

P5 : J'ai une question, s'il est célibataire, pourquoi il a trois enfants ?

[Rire]

P2 : Parce qu'il est avec une femme avant !

P5 : Il n'y a pas de garde une semaine, une semaine.

P3 et P4 : Mais non !

Ier : Des fois, tu peux avoir la garde que le week-end, une fois sur deux. Du coup, tu n'as pas la garde tout le temps.

P4 : Oui, mais ce n'est pas le mot « célibataire »

Ier : Si, si « divorcé », peut-être si ça vous parle plus. Est-ce que vous voulez rajouter quelque chose sur ce dilemme qui n'est plus un dilemme du coup maintenant ?

P2 : Faire les lasagnes avec les enfants au risque de s'empoisonner mais bon

P5 : Ah bon ?

Ier : Le deuxième dilemme, il faut que vous vous imaginez d'être des agriculteurs et agricultrices. Vous vous imaginez ?

P2 : Oui

P4 : Et c'est quoi les deux trucs ?

Ier : « Vous imaginez que vous êtes des agriculteurs et agricultrices et que vous vendez vos produits dans le marché de votre village mais votre activité ne vous rapporte pas beaucoup

d'argent. Vous avez alors le choix entre continuer de vendre vos produits dans le marché du village et d'augmenter les prix des produits, mais moins de villageois peuvent les payer. Ou vendre vos produits dans les supermarchés pour avoir de meilleures ventes mais ça vous demande beaucoup d'efforts pour produire assez d'aliments et le supermarché vous paye très peu. »

P3 : La première.

P4 : La première.

P5 : Oui, la première.

Ier : Pourquoi ?

P3 : Parce que s'ils ne payent pas beaucoup les supermarchés et que tu travailles beaucoup, ça ne sert à rien.

P2 : Est-ce qu'on sait si la situation de début, c'est que ça ne rapporte pas beaucoup d'argent ?

Ier : Oui, ça ne rapporte pas beaucoup d'argent.

P2 : Imaginez que cette somme est plus grande ou moins grande que ce que le supermarché nous paye.

Ier : Logiquement, ça va être un poil mieux avec le supermarché.

P1 : Genre de combien ?

Ier : Je ne sais pas, je ne suis pas du tout agricultrice, donc je n'en sais rien du tout. En fait, les supermarchés, c'est chouette quand tu es agriculteur. Sauf que de un, il y a des règles qu'il faut que tu suives. Donc, ce n'est plus à ton propre chef comme quand tu faisais pour ton petit marché du village et tout. De deux, du coup, ils te payent mais peut-être pas à la hauteur de tout ce que tu fais pour en produire assez parce qu'il y a des règles, donc il faut que tu produises assez pour eux, etc. Donc, il y a des inconvénients mais comme des inconvénients quand tu dois continuer de vendre tes propres produits plus cher.

P1 : Après, moi, j'aime bien être avec les gens aussi, donc je préfère dans les marchés.

Ier : Est-ce que vous voyez d'autres solutions ou pas ?

P4 : Bah, si il fait ça d'abord [le choix un], il pourra avoir plus d'argent et après, il pourra prendre des employés.



Ier : Ouais

P5 : Et s'il en a déjà ?

P4 : Bah, il pourra en prendre plus.

P5 : J'ai une question, c'est rien à voir avec ça. Et là, si on passe 40 minutes et les autres vont venir, ils pourront pas le faire.

Ier : Si et puis, ça peut durer moins de 40 minutes, je pense que pour moi, c'est le max qui faut pas que je dépasse. Parce que sinon, je pense que je vais vous perdre et je vais me perdre aussi.

P5 : Bah, du coup, la 1.

P2 : Ouais je pense.

Ier : Et donc, du coup, après, à part la solution que t'as donnée, vous voyez pas d'autres solutions qu'il pourrait y avoir ?

P4 : J'ai dit que si pendant longtemps, ils faisaient que augmenter les prix, bah après, plus tard, ils pourraient se prendre des employés ou prendre un plus grand terrain, par exemple.

Ier : Et rebaisser les prix, du coup, après ou pas ?

P4 : Bah... Bah non, non. Il doit toujours laisser un bon niveau.

P2 : Travailler plus pour vendre plus.

Ier : Ouais, mais il est tout seul. C'est dur.

P3 : Bah moi, j'y laisse au même prix qu'avant, mais comme ça, au moins, il peut déjà se projeter plus loin et économiser.

P2 : Il rencontre des personnes très très gentilles qui l'aident et du coup, il veut qu'il vende plus, et bah après, il pourrait gagner.

Ier : Des personnes qui veulent faire comme ça du bénévolat dans l'agriculture ?

Ier : C'est ça.



Ier : Ça marche, très bien.

[Rire]

Ier : Est-ce que pour vous, ça, c'est une injustice alimentaire ou pas, ce genre de dilemme ?

P4 : Oui.

P3 et P5 : Non.

P4 : Si, parce qu'ils leur donnent pour qu'ils en vendent et ils le payent un tout petit peu. C'est la tristesse.

[rire]

P2 : Je sais pas trop, parce que pour moi, on devrait pas avoir... C'est pas qu'on devrait pas avoir à réfléchir à ça.

[Interruption de l'enseignant qui dit qu'il nous reste 5 minutes]

Ier : J'avais prévu un autre super dilemme. Dommage, vous ne l'aurez pas.

P3 : Vous pouvez juste dire ce que c'était.

Ier : C'était... Par rapport aux étudiants, soit tu fais tes courses hyper loin une fois par semaine, mais c'est hyper loin et c'est chiant, et t'es un étudiant buzzy. Ou sinon, tu fais tes courses juste en bas de chez toi, mais ça te coûte plus cher, du coup, parce que c'est...

P4 : Moi, je fais la première.

P2 : C'est quoi l'autre super-marché ?

Ier : C'est le petit boui-boui qui coûte super cher en bas de chez toi, style Carrefour CITY.

[Support 3]

Ier : La dernière petite activité, c'est des affiches que vous avez sûrement... Peut-être pas des affiches en tant que telles, mais des messages que vous avez sûrement déjà vus mille et une fois.

P3 : J'ai jamais vu, mais j'ai déjà entendu.

P5 : Oui sur Gulli je me souviens

Ier : Cinq fruits et légumes par jour. Qu'est-ce que vous en pensez de ce message ? Est-ce que pour vous, il est faisable ou pas ?

P3 : Oui. Oui, il faut acheter les trucs.

P1 : Oui, faut être déterminer quoi

P2 : Après, c'est faisable, mais... En fait, encore cinq légumes, ça va, parce qu'imaginer que tu fais une ratatouille, t'en as bien plus. [Les autres rigoles] Oui, je sais, je m'embarque dans les trucs, mais les fruits, bah t'as... Allez, un fruit le matin, un fruit le midi, et un fruit le soir, et un fruit au goûter. Allez.

P1 : Mais tu fais une salade de fruits.

P5 : Oui comme la ratatouille

P1 : Il faut les manger entiers, les fruits ?

Ier : Je pense, oui.

[Rire]

P3 : Ça n'a rien à voir si tu manges, par exemple... Tu prends des fraises, c'est une...

P4 : Bah oui, c'est tout petit, des fraises.

P3 : Des myrtilles, des framboises.

Ier : Et... Tout le monde peut faire ça, selon vous, manger cinq fruits et légumes par jour ?

P5 : Non, pas tous.

P2 : Ça coûte cher les fruits.

Ier : Mais après, petit tips, les fruits de saison coûtent vachement moins cher si tu les achètes à la bonne période

P5 : Après, ça dépend, si t'as un arbre à côté de toi... Ouais, il faut avoir un arbre.

Ier : OK, donc le fait que, un moment, vous voyez peut-être ces messages presque tous les jours, sur Gulli, par exemple, ou même sur TF1, qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que vous trouvez ça bien ? Est-ce que vous trouvez ça ennuyant ?



P3 : Trois fruits et légumes par jour, c'est bien.

Ier : Ouais.

P2 : À la limite, je trouve cinq légumes et trois fruits.

Ier : OK.

P2 : Un fruit par repas, et légumes, t'en prends deux ou trois le midi et deux ou trois le soir.

P1 : Vous prenez cinq fruits et légumes tous les jours ?

Un peu tout le monde : Non

P4 : Moi, j'en prends pas cinq par jour, mais j'en prends au moins un ou deux.

P5 : Ça marche, les yaourts, avec les petits morceaux à l'intérieur ?

[Rire]

Ier : Je pense oui

P2 : Nous, quand on voyage et qu'on a mal mangé toute la semaine, on se met au défi de cinq fruits et légumes par jour.

Ier : OK. Je vais écourter vite fait pour qu'on ait le temps de parler de la deuxième affiche. Donc là, c'est une affiche du gouvernement, même celle-là, c'est le gouvernement. Il y a beaucoup de choses, mais en gros, c'est pour dire manger bio. Bon, l'alcool, j'espère que c'est pas pour vous, mais pas de gras, tout ça. Qu'est-ce que vous en pensez de ce genre d'affiche ? Est-ce que, encore une fois, c'est faisable ?

P2 : Alors, c'est faisable, mais franchement, une bonne tartine de Nutella le matin, ça fait du bien quand même, je trouve.

P5 : Je fais pas ça moi, je prends salé le matin !

[rire]

P1 : On est pas là pour débattre sur ça !

P2 : Je trouve que c'est faisable, mais juste, déjà, on a besoin du gras vraiment au sens pur. Le diamètre liquide, non, franchement, on n'en a pas trop besoin, mais quand même, c'est bon. C'est bien.

P5 : C'est pas possible.

P2 : C'est possible, mais des fois, il faut se faire plaisir dans la vie, quand même.

P5 : Mais quand t'es en cours, le temps passé assis, tu peux pas réduire ?

P3 : Le temps passé assis, bah oui, moi, je le fais, moi, des fois.

Ier : En fait, il faut réduire le temps passé assis.

[Les élèves viennent de comprendre le sens de l'affiche]

P3 : Une question aussi, parce que moi, je fais au moins 5 ou 6 heures assis sur un siège, et après, je fais du sport. Ça fait quoi, du coup, ça fait rien ?

Ier : Il faudrait que tu passes moins de temps assis. En fait, c'est ce que le gouvernement essaie de te faire passer comme message.

P1 : Arrêtez l'école, alors.

P4 : Ou séchez.

P3 : Ça fait quoi si on est assis ?

Ier : En fait, ça amène... Est-ce que vous savez ce que c'est, le mot sédentarité ?

P4 : C'est les gens qui migrent et tout ?

Ier : Quand tu deviens sédentaire, c'est quand tu commences un peu à vieillir, tu peux plus trop bouger, t'as mal quand tu fais un truc, et tout.

P3 : T'as mal aux jambes ?

Ier : oui, Il faut se mettre droit, et plus tu fais des activités physiques, moins tu vas devenir sédentaire, parce que, du coup, tu entraînes tes muscles, tu fais des choses, sauf que si tu restes assis comme ça pendant toute la journée, comme beaucoup de taf, ça amène aussi de la sédentarité, et le vieillissement, c'est pas ouf.



P5 : Et allonger,

Ier : En dehors de la nuit, 6h, allonger, c'est une grosse sieste.

P5 : Du coup, si t'es hospitalisé, et que t'as un truc...

P3 : Faut que ça arrive.

Ier : Il y a des choses qui sont faites pour... Des fois, ils font exprès que tu essaies de te déplacer, même si t'es hospitalisé.

P5 : Mais les chats, du coup, des fois, ils ont de l'arthrose ?

Ier : Après, l'arthrose, il y a plein de choses. Est-ce que vous avez un dernier mot sur cette affiche, du coup ?

P2 : Je voulais dire quelque chose, mais j'ai oublié.

P3 : C'est une affiche ?

Ier : Ouais, du coup, c'est le gouvernement, donc du coup, c'est dans pas mal de messages.

P3 : Oui, mais elle est pas dans la rue comme ça.

Ier : Non, en plus, elle est un peu ancienne, donc il me semble. Ah ouais. Enfin, pour le coup, le bio, c'est récent. Là, je vous laisse faire le menu. Est-ce qu'avant de partir, il y a un retour sur ces... Vous pouvez faire un retour sur ces activités ? Qu'est-ce que vous en avez pensé ?

P3 : J'ai préféré faire ça que le menu personnellement.

P5 : Pareil

P2 : Moi aussi.

P1 : Moi aussi

P2 : C'est bien qu'il y ait des trucs drôles plutôt que de parler comme ça.

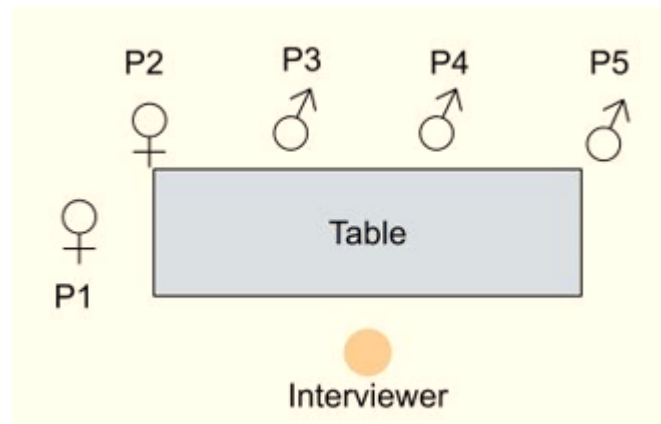
P5 : C'était très intéressant.

Ier : Nickel, trop bien. Contente que ça vous ait plu. Et dommage qu'on n'ait pas eu assez de temps.

Annexe 12.b. Groupe 1, non participant-es aux séances sur la JA

Contexte :

Interviewer seule dans une salle avec les élèves autour d'une table. Enseignante présente au début pour me présenter et que je puisse compléter en même temps. Elle est ensuite allée dans une salle à côté de la notre nous laissant seul.es



Entretien :

Ier : Alors, donc pour résumer un petit peu, ces 40 minutes, on va faire trois petits ateliers et dans ces 40 minutes là, du coup, on va chercher à savoir vos ressentis sur la justice alimentaire, ce que vous savez, ce que ça vous dit comme terme. On va essayer de voir si vous avez pu prendre un petit peu de recul par rapport au système alimentaire et votre avis sur lui.

[SUPPORT 1]

Voilà, donc le premier petit atelier, je vais vous demander d'écrire chacun et chacune 4 mots qui vous viennent à l'esprit quand je vous dis « injustice alimentaire. » Essayez de trouver plus des émotions. Par exemple, j'ai imprimé des émotions. C'est des émotions hyper... je ne sais même pas comment on peut appeler ça, les primaires, tristes, contents, etc. Mais il peut y avoir, par exemple, ennuyant, ou en colère.... Je vous laisse 4 bouts de papiers, peut-être si tu veux te rapprocher là pour pouvoir écrire. Et j'ai pris des stylos aussi. Donc du coup, vous pouvez écrire 4 émotions qui vous viennent à l'esprit quand je vous dis « injustice alimentaire ». Et voilà, et vous me donnez ces petits bout de papier quand vous avez fini et après on pourra essayer d'en discuter ensemble de ces émotions-là, de ces ressentis. Est-ce que ça vous va ? Est-ce que vous avez compris ?

Ensemble : Oui

Ier : Trop bien, je vous laisse faire du coup

[temps d'écriture et réflexions]

Ier : Si jamais vous bloquez, j'ai pris des images aussi qui peuvent se référer à l'injustice alimentaire, si ça vous parle. Je vous laisse passer.

[temps d'écriture et réflexions]

Je vais commencer à prendre les premiers mots qui vous viennent à l'esprit.

Ier : Est-ce que c'est bon pour vous ou pas ? Oui, est-ce que je pourrais avoir tes petits mots ? Merci. Donc les mots qui ressortent le plus, c'est « confus ». Vous pouvez me dire pourquoi vous avez dit confus pour les personnes qui l'ont mis ?

P2 : En gros... je ne sais pas comment expliquer.

[Silence]

Ier : C'est comme ça te dérange, tu ne sais pas trop quoi en penser ?

P2 : Oui

Ier : C'est plus ça ?

P2 : Oui

Ier : Pour les autres personnes qui ont écrit confus, c'était les mêmes choses qui vous venaient à l'esprit ?

P4 : Ouais.

Ier : Qu'est-ce qui vous dérange du coup par rapport au terme injustice alimentaire ?

P3 : Comment dire ?

[Silence]

P2 : Est-ce que justice alimentaire c'est par rapport aux séances qu'on a fait ? La confusion des séances qu'on a fait ?

Ier : Pas forcément, oui ça peut, mais c'est un terme hyper large donc ça peut comprendre ce que vous avez fait, mais pas que. Tout ce qui vous vient en tête de manière générale, ce n'est pas juste par rapport à la séance.



P2 : Moi c'était genre quand ils mettaient pas tout le temps les ingrédients qu'ils mettaient dans les aliments, c'était ça qui m'a chamboulé un peu.

Ier : Ils mentaient un petit peu sur ce qu'ils disaient, ce qu'ils voulaient mettre ?

P2 : Oui

Ier : Ok, pour les autres, pourquoi vous avez marqué confus, si vous l'avez marqué ?

P3 : C'est comme la même chose qu'elle a dit.

Ier : Dans la vie en général, est-ce que ça vous vient en tête un petit peu les trucs par rapport à l'injustice alimentaire ? Est-ce qu'il y a des choses où vous dites « c'est pas juste » ?

P2 : Il y a des gens qui mangent moins que d'autres.

Ier : Pour toi c'est se réfère à l'injustice alimentaire du coup ?

P2 : Oui

Ier : Il y a d'autres trucs ?

P3 : Je sais pas.

P2 : Par rapport à la santé aussi, ça fait un peu... Comme tout à l'heure quand j'avais dit qu'il y en a qui mangent moins que d'autres, ça peut impacter la santé. Si il y en a qui mangent plus que d'autres, leur santé... Ils peuvent avoir le diabète et tout. Et d'autres, ils peuvent en mourir tellement ils ne mangent pas.

Ier : Ok.

P3 : Peut-être faire des allergies. Ou peut-être le truc là périmé, il faut regarder la date de péremption.

Ier : Ok. Et vous ? [question pour les personnes qui n'ont pas encore parlé] Il n'y a vraiment rien qui vous vient à l'esprit par rapport à l'injustice alimentaire ?

P5 : Le dégoût.

Ier : Pourquoi ?

P5 : Parce que, voir des aliments sur gelée, ça me dégoûte, j'aime pas.

Ier : Pour toi c'est une injustice alimentaire ça ?

P5 : Non, c'est juste que ça me dégoûte.

Ier : Ok, ça marche, très bien. Et toi, [vers P4] t'as des idées qui te viennent en tête ?

P4 : Je trouve que c'est pas normal qu'il y ait certains fabricants, quand ils fabriquent des trucs et qu'il leur reste à manger, ils les jettent à place de les donner à des associations pour les donner à des sans-abri et qu'ils n'ont pas à manger.

Ier : Carrément. Est-ce que tu sais pourquoi ils ne les donnent pas ?

P2 : Ils n'ont pas le droit, non ?

Ier : C'est ça. Tous les fast-food et tout, en fait, ils n'ont pas le droit de donner à des personnes dans la rue ou quoi, même si on leur demande. Parce que c'est une question d'hygiène. Imagine, il y a quelque chose qui leur arrive à ces personnes. C'est l'enseigne qui le prend sur son compte, tu vois. Genre ils peuvent porter plainte et l'enseigne, elle prends ça sur son compte. Et toi [vers P1], est-ce que t'as des idées, du coup, qui te viennent en tête par rapport à la justice alimentaire ?

P1 : Non

Ier : Non, ça ne te parle pas du tout ce mot-là ?

P1 : Non.

Ier : Et si je te dis justice alimentaire plutôt l'inverse, ça te parle un peu plus ou pas du tout ?

P1 : Non

Ier : Non, il n'y a rien ? ok. Il y a un autre mot qui est revenu le plus souvent, c'est la surprise. Pourquoi c'est surprenant ?

P2 : Le fait qu'une simple pub peut nous donner envie de manger et que genre les fast-foods sont tellement influençables sur nous. [Ier : Ouais.] Et plus influençables sur les enfants que les adultes.

Ier : Ouais. Pourquoi selon toi ?

P2 : Bah, ils font tout pour attirer les enfants en mettant des jeux, que ce soit dans les menus ou dans le fast-food. Et parce qu'ils savent que les enfants, ils sont naïfs et curieux. [Ier : Ouais.] Du coup, c'est facile de s'en prendre au plus faible.

Ier : Ok. Je pense que c'est aussi un peu le meilleur public. Les enfants, comme ça, ils sont trop contents. Ils vont pouvoir tâner un peu leurs parents d'y aller au fast-food, etc. Ok. Et un dernier mot sur lequel on peut rebondir ensemble, sauf si vous avez des trucs à dire sur la surprise ?

P3 : Non.

Ier : Non. Il y a un dernier mot, c'est l'inquiétude. Qu'est-ce qui vous inquiète par rapport à l'injustice alimentaire ?

P3 : L'inquiétude, peut-être le truc qui est périmé. [Ier : Ouais.] Peut-être que c'est empoisonné.

Ier : Empoisonné ?

P3 : Peut-être, on s'est pas. [Ier : C'est vrai.] Peut-être que le truc qui est tombé dans la rue, il y en a qui l'ont ramassé, après, ils le cuisent, tout ça. Je ne sais pas, peut-être.

Ier : Ouais.

P5 : Des fois, on ne sait pas d'où viennent les aliments et tout. [Ier : Ouais.] Du coup, on ne sait pas ce qu'on mange. Peut-être que ça vient d'un autre pays, où ce n'est pas très propre et insalubre

Ier Ok. Est-ce que ça vous fait bizarre de parler de nourriture dans le cadre du collège ou pas ?

P3 : Non

Ier : Non, c'est normal ? Est-ce que vous avez d'autres associations qui viennent pour d'autres trucs ?

P5 : Je sais pas, j'ai pas le souvenir

P1 : Je ne sais pas il y en avait un qui est venue présenter son entreprise, non ?

P5 : Ah ouais.

P2 : L'année dernière, il y avait un monsieur du FBI, non ? [Ier : Incroyable!] Il est venu présenter tout ce qui était drogue et tout, son métier.

P3 : C'était pas un FBI, c'était un policier. Ah, moi, j'ai bien aimé.

P2 : Ah bon, moi je crois qu'il était du FBI hein

P3 : Non, non c'était grave bien, il nous racontait ses interventions.

P5 : C'était un policier.

Ier : Oui, pardon, on revient au thème. Tu [vers P2] voulais dire quelque chose par rapport à la surprise ?

P2 : Oui, c'est le fait qu'ils essaient d'influencer les enfants, en fait.

Ier : Ouais, tu trouves ça surprenant ?

P2 : Oui

Ier : Ok, bon je reprends les feuilles. Est-ce que tu as [vers P1] d'autres trucs qui te sont venus en tête, entre-temps ? Non ?

Est-ce que je voulais que je vous dise un petit peu ce qu'on veut dire avec le terme de la justice alimentaire ? Parce qu'on en parle beaucoup dans l'association. En fait, c'est un peu un thème qui est sous-jacent à toutes les séances qu'on fait. Est-ce que ça vous intéresse un petit peu ?

[Ensemble:] Oui

Ier : En fait, la justice alimentaire, ça revient un petit peu à ce que vous avez dit. C'est le fait d'avoir accès ou pas à l'alimentation, et pourquoi on n'a pas accès ? Ça peut dépendre du logement, ça peut dépendre de l'argent, ça peut dépendre de l'entourage, du lieu... L'injustice alimentaire aussi, ça va être d'être dans un endroit où il n'y a zéro magasin, ou par exemple, si vous mangez halal, il n'y a pas de magasin halal... Ce genre de truc où si vous avez des allergies, il n'y a pas de truc, par exemple, sans gluten, etc. Ça, c'est des injustices alimentaires parce que du coup, ça va être que dans les grandes villes. Par exemple, au centre de Lyon, il va y avoir plein de trucs hyper diversifiés et tout. Et un peu plus, par exemple, vers Veniseux, il va y avoir plus les grosses enseignes un peu plus loin, comme Carrefour, mais ça va être plus un peu un désert alimentaire, on appelle ça. Sauf que pas tout le monde peut habiter dans le centre-ville, surtout à Lyon, parce que ça coûte super cher. Et donc, c'est un peu ça aussi la justice alimentaire et l'injustice alimentaire, c'est de ne pas pouvoir avoir accès aux aliments. Et sur certaines photos, on voyait qu'il y avait, par exemple, des femmes et des

familles qui étaient, par exemple, je ne sais même pas dans quel pays ça se passe, mais qui étaient sur des sacs, qui attendaient sûrement, je pense, une livraison alimentaire, etc. Donc ça, c'est de l'injustice alimentaire. Ça vous met... Enfin, vous en pensez quoi de cette situation-là ? Même là, par exemple, on parle des personnes de manière générale, mais ça touche aussi les agriculteurs. Vous pensez pourquoi ça touche les agriculteurs ?

P2 : C'est eux qui cultivent, non ?

Ier : Ouais. Vous ne savez pas ? Parce que ça coûte cher, parce qu'ils ne sont pas bien payés, parce que c'est dur. Et ça peut être hyper fatigant pour être très, très peu payé. Et donc, du coup, c'est pour ça qu'il y a sur l'image « on est sur la paille », ils ont plus d'argent et c'est fatigant. On va passer à un autre petit atelier.

[SUPPORT 2]

Ier : L'autre truc, ça va être des dilemmes. Vous allez devoir vous mettre dans la peau des personnages et dire ce que vous auriez fait à leur place. Par exemple... Par exemple, le premier dilemme, ça va être... « Imaginez que vous êtes un père ou une mère célibataire avec trois enfants, et que tous les soirs, vous avez le choix entre prendre le temps de jouer avec vos enfants, mais pour le dîner, vous ne pouvez plus que réchauffer les restes d'il y a deux jours, ou prendre le temps de faire des lasagnes maison, mais vous passez moins de temps avec vos enfants. » Qu'est-ce que vous ferez ?

P2 : On va faire les lasagnes avec mes enfants.

Ier : Donc ça, ça serait une autre solution ?

P2 : Oui

P5 : La même

P3 : ouais pareil

Ier : Vous rajoutez une autre solution, quoi. Ok. Justement, j'allais vous demander ce que vous pourriez faire d'autre.

Un autre dilemme, ça va être... « Imaginez que vous êtes un ou une étudiante qui a beaucoup de choses à faire, et au moment de faire vos courses, vous avez toujours le choix entre faire vos courses pendant trois heures au grand centre commercial loin de chez vous, mais vous y allez qu'une fois par semaine et vous avez le choix entre beaucoup de produits frais, ou faire vos courses quatre fois par semaine pendant cinq minutes au magasin en bas de chez vous, mais il y a moins de choix de produits frais et c'est plus cher. » Qu'est-ce que vous faites ?

P2 : La première.



P3 : La première.

P4 : [Montre le première choix du dilemme] Ca

P3 : Comme ça, tu prends beaucoup de trucs et c'est bon.

Ier : Ouais. Donc tu cales ta journée pour faire tes courses ?

P3 : Ouais.

Ier : Ok. Est-ce que vous pensez à une autre solution ?

P2 : Construire un magasin ? [rire]

Ier : Ouais, pas mal.

[silence]

Ier : Vous ne savez pas ?

P2 : Après, je sais pas... Euh... Mais genre, on y va comment vue que c'est loin de chez nous ?

Ier : En bus. Donc au retour de ton bus, après trois heures de course, tu as tes quatre sacs dans le bus. Tu dois monter ensuite tes quatre étages avec tes quatre poches.

P2 : Ouais, ouais. La galère. Je demande à mes parents de m'y emmener. [Ier : Ouais.] Et je passe mon permis sinon [rire].

P3 : De toute façon, ce n'est pas précisé où, c'est avec le bus.

P2 : Ouais, j'avoue

P3 : Du coup, tu peux... Tu peux faire.

Ier : Ouais, tu prends la voiture. Et si tu n'as pas de voiture ?

P1 : Tu voles [rire]

P3 : A vélo.



P5 : Et si t'as pas de vélo ?

P3 : t'y vas en trottinette.

P5 : et si t'as pas de trottinette ...

P2 : Mais tu as quatre sacs, comment tu veux y aller en vélo ?

P3 : Quatre sacs ?

P5 : A pieds

P3 : et si t'as pas de pieds ? Si tu n'as pas de vélo.

P4 : A vélo tu mets un sac sur le guidon et un autre derrière.

P2 : Mais tu veux te faire arrêter par la police, toi ?

P4 : Ben non. Tu prends le train.

Ier : Tu prends le train ?

P2 : Le train, carrément.

P5 : Le train ?

P2: C'est loin. Tu vas faire tes trucs à Paris ? [rire]

P4 : Mais je veux dire le tram.

P5 : tu veux aller à Paris juste pour acheter des trucs ?

P3 : Tu peux.

P5 : Onze euros le billet pour acheter des chips.

Ier : Ok. Du coup, pourquoi vous n'allez pas faire vos courses dans mon petit boui-boui qui est en bas de chez vous ?

P2 : Parce que c'est trop cher.

P5 : C'est trop cher.

P3 : C'est plus cher, ils arnaque les gens

P2 : Mais le temps que tu payes le bus, tu payes tes courses, ça revient au même prix, du coup.

P4 : Le bus, tu ne peux pas le payer.

P5 : T'abuses aussi

P4 : Tu payes une carte et voilà.

P2 : Tu payes le ticket. Mais ceux qui n'ont pas de carte ?

P5 : Le ticket c'est deux euros l'heure.

P2 : Comment deux euros l'heure ?

P3 : Tu ne payes pas si tu n'as pas de carte.

P5 : Le billet d'une heure c'est deux euros cinquante.

P2 : Ok.

P3 : T'es bien informé toi.

P2 : Non, en fait, moi je demande à mes parents de m'y emmener. Sinon... J'ai mon permis

Ier : Ok. Vous avez d'autres solutions qui vous viennent en tête ou pas ?

P3 : Avoir sa voiture et voilà.

Ier : Oui. Donc, il faudrait avoir le permis et sa voiture.

P3 : Et si tu n'as pas, tu demandes à un ami.

P2 : Tu demandes à ton entourage.

P3 : Ou tu demandes à un ami. Quand tu as fini les courses, tu lui dis qu'il vienne te chercher



Ier : Ok. Après, les étudiants généralement... Je le fais un peu avec ma vie perso aussi. Mais si tu vas dans une ville et que tu ne connais personne, tu n'as pas de permis, donc, pas de voiture. Comment on fait ?

P5 : Je passe le BSR et je prends un scooter.

Ier : Et tes poches de course, tu les fous ou dans ton scooter ?

P5 : Dans le siège.

P2 : Oui, mais... Ça ne rentre pas !

P3 : Le truc c'est comme ça et tu dis ça.

P4 : Je sais pas, je le mets là et je conduis.

P2 : Je demande à la sécurité de m'emmener chez moi.

Ier : A la sécurité ?!

P2 : La sécurité du centre commercial.

Ier : Ce n'est pas n'importe qui pour demander ça, je pense. [Rire]

P5 : Tu prends un Uber.

P3 : Encore pire.

P2 : Mais c'est cher.

Ier : Ça va coûter cher. En plus de tout ce que tu fais, toutes les courses et tout, tu payes un Uber ?

P2 : Mais ça vaut pas le coup.

P5 : Un vieux Uber. Pas besoin de prendre une Tesla aussi.

P4 : C'est quoi le rapport ? Uber, Tesla, c'est la même chose.

P5 : Ça dépend du véhicule.

P4 : Bah non une Telsa tu vas payer le même prix



P2 : Demandez juste à votre entourage et c'est bon.

P5 : Tu payes pas le même prix, mon frère.

P2 : On y va à pied.

P5 : La Tesla, c'est plus cher. En plus, plus tu fais des kilomètres avec, plus c'est cher.

Ier : Après, sur Uber, tu ne choisis pas les voitures qui viennent te chercher ou pas. T'as plusieurs choix, mais tu peux pas choisir. Tu peux pas dire « Oui, je veux une Tesla », si seulement, mais non.

P2 : Tesla, le coffre, il est petit. Enfin, je crois.

P5 : Il y a de la place pour quatre sacs.

P2 : Au pire tu compresse

P3 : 4 sacs pour deux semaines ?

P5 : Une semaine.

Ier : Pour une semaine, c'est quatre sacs, tu penses ?

P4 : Attends, je ne sais pas, il y a quoi dans le sac ? Oui, parce que dans le sac, tu sais, il y a un truc. Peut-être que c'est un sac qui n'est pas lourd.

P2 : Faux acheter du papier toilette aussi et ça prends de la place.

P5 : Oui, mais c'est un gros, gros sac.

P3 : Oui, mais il n'y a pas précisé il y a quoi à l'intérieur.

P2 : Imagine, l'aller-retour, ça va peut-être être frais ce que tu as acheté. Je demande juste à mon entourage, s'ils ne veulent pas, je les agresse.

Ier : Ah ouais ça marche. [rire]

P2 : Ou je prends leur voiture

Ier : Ok. On a le temps vite fait pour un dernier dilemme. Cette fois ci c'est au niveau des agriculteurs et agricultrices. « Imaginez que vous êtes des agriculteurs et agricultrices, et que



vous vendez des produits dans le marché de votre village, mais votre activité ne vous rapporte pas beaucoup d'argent. Vous avez alors le choix entre continuer de vendre vos produits dans le marché du village et d'augmenter les prix des produits frais, et moins de villageois peuvent les payer, ou vendre vos produits dans les supermarchés pour avoir de meilleures ventes, mais ça vous demande beaucoup d'efforts pour produire assez d'aliments, et le supermarché vous paye très peu. »

P3 : Moi, je choisis la 1.

P5 et P2 : La 1

Ier : Pourquoi ?

P3 : Je vais essayer de baisser le prix pour les villageois, ils payent pour qu'ils aient tous l'argent. [ier Ouais.]

P5 : Mais c'est à ta perte

P2 : Mais la 2, en fait, on fait des efforts et on est moins payés, alors que lui, la 1, on fait moins d'efforts, enfin genre, on produit normal, quoi, et on gagne le même, mais on fait moins d'efforts, genre.

Ier : On est toujours un peu moins payés, enfin, vu que tes produits ne sont pas chers.

P5 : Je préfère faire plus d'efforts et gagner beaucoup plus d'argent.

P2 : Mais là, tu gagnes peu, quand même.

Ier : Ouais, mais tu gagnes un peu.

P3 : Ouais, mais ils payent très peu.

P5 : Si tu baisses le prix, tu vas forcément être en perte.

P2 : Non, mais les villageois, ils ne peuvent pas acheter dans les supermarchés.

P5 : Si tu augmentes le prix, il faut t'acheter de moins en moins, réfléchis.

P2 : Ben, je baisse le prix. Je fais comme les marchés

Ier : Ouais, mais tu baisses le prix, et du coup, toi, tu n'as pas trop d'argent.



P2 : Ben, c'est pas grave, genre, quand tu gagnes petit à petit, ben, tu en auras beaucoup, j'économise. Genre, avoir un budget que je vais dépasser pour le manger et tout, et un côté où j'économise pour autre chose, genre. Ça sera le reste.

Ier : Ok. Voilà. Vous voyez d'autres solutions ou pas ?

P2 : Demander de l'aide. Pour nous aider à cultiver.

Ier : Ouais. Demander la main d'œuvre ?

P2 : Voilà.

[SUPPORT 3]

Ier : Ok. La dernière petite activité. Je vais vous montrer deux images. C'est les images que, normalement, on entend rabâcher.

P3 : Ah ! Cinq fruits et légumes par jour

Ier : On les attends tous les jours, à la télé, surtout. [P3 : De partout.] Qu'est-ce que vous en pensez de ce message, un peu ?

P3 : Ben, c'est pour prendre... Pour sa santé. C'est écrit ici pour des vitamines. Santé, minseur, équilibre.

Ier : Vous pensez que c'est faisable ou pas ?

P3 : Non.

P2 : Ceux qui ont l'argent, oui. Et dans tous les cas, 5 fruits et légumes par jour, 5 fruits, c'est abusé. Parce que je pense, dans un fruit, t'as assez de vitamines.

P3 : Il y a beaucoup de sucres. Déjà, il y a beaucoup de trucs.

P2 : Ouais voila, et en plus, ça sert à rien de manger 5 fruits, juste prendre un yaourt.

P3 : Déjà, juste une banane, c'est beaucoup.

P2 : Ouais voila

P5 : 5 fruits et 5 légumes différents ça fait beaucoup.



P3 : Déjà, juste une banane, ça fait...

P2 : Ah, mais 5 fruits par jour... 5 fruits chaque jour, genre, un fruit chaque jour, c'est mieux. Genre, un fruit... le mardi, le mercredi et tout.

P5 : 2 bananes le matins, 2 bananes le midis et une le soir

P3 : Ca va faire beaucoup de sucres

P5 : Mais pas du tout

P2 : Après, ça dépend. Il y en a, ils aiment bien manger les mêmes fruits. Mais ça, c'est leur goût. Moi, je trouve que ça écœure a un moment de manger les mêmes fruits tous les jours.

P3 : Déjà.

P5 : 5 fruits et légumes par jour.

P4 : Lui il m'a dit [en parlant de P5] de manger 2 bananes le matin, après le midi, et un le soir. Une banane, c'est trop sucré.

P2 : Moi, j'aime pas la banane.

P5 : Non c'est pas trop sucré. Pas du tout. Pas du tout. Tu mets juste un tout petit peu de sucre et c'est incroyable

P3 : Pancake à la banane

P2 : Moi, je fais toujours ça, tous les soirs.

Ier : Donc ce message, il vous parle pas ? C'est pas très faisable ?

P2 : Après, je l'entends partout, mais ...

Ier : Pourquoi tu l'entends partout ? Sur Gulli et tout. Mais en fait, ils essaient de dire aux jeunes de faire attention à leur alimentation. Mais ils l'ont mal formulé. Genre, 5 fruits et légumes par jour. Moi, j'avais pas remarqué qu'ils disaient 5 fruits par jour. Genre, ça veut dire que tous les jours, tu dois manger 5 fruits. C'est trop. Mais genre, autant que tu manges que des fruits toute la journée. Ça, c'est un moment de manger le repas et tout. Ça va te caler.

P5 : manger bouger point fr



Ier : C'est quoi du coup, mangerbouger.fr ?

P5 : Je sais pas, mais je connais le site.

Ier : [rire] Ça marche. Vous voulez dire d'autres trucs par rapport à cette affiche ?

P2 : Donner l'argent et on mange 5 fruits par jour.

[rire]

Ier : C'est vrai. Déjà, c'est qui qui veut que vous mangiez 5 fruits et légumes par jour ?

P2 : L'État.

Ier : Ouais, c'est le gouvernement.

P3 : Pourquoi faire ?

P2 : Je suis même Macron il mange pas ça.

Ier : « pourquoi faire », c'est une très bonne question. Parce que pour eux, en fait, l'éducation à l'alimentation, ça passe par bien manger. Et pour eux, bien manger, c'est tout le monde peut manger 5 fruits et légumes par jour. Sauf que de un, non. Et puis, qui vous dit que c'est vraiment équilibré de manger 5 fruits et légumes par jour ?

P2 : On peut avoir le diabète en mangeant trop de fruits aussi.

P3 : Non le diabète, on peut l'avoir comme ça.

P5 : Ça dépend.

P2 : Il y en a, ils sont nés avec aussi.

Ier : Ouais, il y a deux types de diabète, exactement.

P3 : Ma mère, elle l'a. Elle l'a eu comme ça.

P2 : Moi aussi, elle fait toujours des piqûres. Je ne sais pas à quoi ça sert.

P3 : C'est pour descendre la glycémie.

Ier : Ouais, exactement. Ok. Cette affiche pour vous elle est pas trop faisable

[tout le monde hoche la tête]

Ier : Du coup il y a une deuxième affiche du gouvernement ici, et celle-là, elle est un peu plus complexe. En gros, ça veut dire manger bio, quoi.

P2 : Des fois, il y a des produits bio, c'est Nutriscore E aussi. Et en plus, c'est plus cher et ça ne sert à rien, je trouve. Autant prendre des aliments pas bio, mais genre normal.

Ier : Si vous voulez dire des trucs, parlez plus fort. Parce que tout est intéressant.

P5 : Non, non, non

Ier : T'es sûr ? Ça marche. Bon, qu'est-ce que vous en pensez du coup de cette affiche ?

P3 : En fait, il nous dit comment manger. Alors que non, tu peux manger à ta façon. Si t'aimes manger comme ça, tu manges comme ça.

P2 : C'est genre, ils se soucient de notre santé... Genre, ils font croire qu'ils se soucient de notre santé, alors que... Genre, il nous dit qu'il faut acheter ça pour mieux vivre et tout, mais que ça coûte plus cher. Donc, en fait, il nous dit de faire quelque chose, mais il donne pas l'outil pour faire. Donc ça sert à peu à rien.

P4 : Ca je le fais, je le fais, je le fais ...

Ier : T'arrives à tout faire ?

P5 : Arrête de mentir

P4 : Bah c'est vrai, je fais du sport

P3 : Ça veut rien dire ça.

P2 : Déjà moi je fais mes gateaux moi même pas besoin d'aller au super marché

P5 : 5 Fruits et légumes par jour tu le fais ?

P3 : Non ça il fait pas

P4 : C'est pas un par jour

P3 : Si c'est un par jour ils l'ont dit.



Ier : Et vous pensez, en faisant tout ça, que vous êtes pas en bonne santé du coup ?

P3 : Ça va rien changé.

Ier : Ça va rien changé ?

P4 et P5 : Ah si, si tu fais

P3 : Du sport, oui, mais manger 5 fruits et légumes par jour, tu penses ?

P5 : T'aurais déjà une meilleure santé.

P2 : Mais ça améliore pas ta santé, parce qu'un fruit, il y a déjà assez de vitamines pour que tu...

P5 : Mais si t'en manges beaucoup plus, c'est meilleur du coup ?

P2 : Bah non, mais il y a beaucoup plus de sucre du coup.

P3 : Mange 10 pommes, toute la journée, tu vas voir.

P5 : Le seul fruit que j'aime bien c'est la banane

P2 : Quand il dit 5 fruits par jour, c'est genre... 1 le matin, 1 le midi, le goûter le soir, et 2 au soir, genre ?

Ier : Bah en fait, je sais même pas, je pense que c'est... Tant que tu manges 5 fruits et légumes par jour, je pense qu'il s'en fiche un peu du moment où tu en manges. Je dirais doser par exemple, mais ouais. Est-ce que voir ces messages très souvent, ça fait un truc sur vous ?

P2 : Ça m'énerve.

Ier : Ok.

P5 : Et si je les mange d'un coup, les 5, à minuit ?

Ier : Je pense que c'est une très bonne idée, tu pourrais essayer, et tu nous diras ça.

P3 : Sinon tu prends 1 pomme, 1 kiwi, 1 fraise, 1 poire, et après je sais pas... Tu les mets en bouillie et tu manges, c'est bon.



P2 : En compote.

P3 : En compote, voilà.

P4 : Moi je mange les 5 aussi.

P5 : Non mais vrai question si tu les manges, les 5, à minuit ? Tu manges les 5.

P2 : Mais à minuit t'es censé dormir !

P5 : Mais je pense que ça passe aussi .

Ier : Bah en fait, il y a énormément de sucre, donc je pense que tu dormiras pas direct, tu vois.

P5 : Ah

Ier : Bah tu peux essayer

P5 : [Rire] Non vaut mieux pas !

P3 : Tu peux les faire en compote.

P5 : Ça change rien du tout

P3 : Bah si la tu manges les 5 la c'est sur.

P4 : Un smoothie sinon

P5 : Un smoothie ça me réveil trop.

Ier : Est-ce que vous voulez dire d'autres trucs, par rapport aux affiches, par rapport... De manières générales ?

P5 : Réduire l'alcool alors qu'on boit pas.

Ier : Après ça, c'est une affiche qui n'est pas dédiée qu'aux plus jeunes. Je pense que c'est un peu dédié à tout le monde. Mais ouais, réduire l'alcool. Après, tu sais pas, il y a des personnes de 13 ans, 14 ans qui boivent de l'alcool.

P3 : Oui, c'est vrai,

P2 : C'est vrai, moi je bois du panaché.



Ier : Qu'est-ce que vous avez pensé de ces 40 minutes ? Je veux bien votre retour et un vrai retour.

P5 : C'était intéressant.

Ier : C'est vrai ?

P5 : Mmm

Ier : Ok. Si vous voulez, je peux même arrêter l'enregistrement pour que ça soit plus entre nous, pour que vous me dites vraiment ce que vous en pensez. Parce que moi aussi, j'en ai besoin.

P3 : C'était intéressant, comme il l'a dit. C'était bien, aussi.

Ier : Est-ce qu'il y a des petits tips, si on peut dire, pour que vous arriviez à plus parler, à plus dire votre avis de manière libre ? Est-ce que vous vous êtes sentis jugés ?

Ensemble : Non.

Ier : Ok, nickel. Est-ce que vous avez des idées pour améliorer cette séance ?

[silence]

Ier : Non ? Vous pensez que cette séance été super comme ça. J'ai trop bien pensé. Waouh, c'était trop fort. Et que, du coup, je la laisse comme ça ?

P5 : Je trouve que c'était bien.

Ier : Ouais ? Ok.

P4 : Oui c'était bien

P3 : Mais si t'as pas parlé ?

Ier : Mais si, en vrai, vous avez tous un petit peu parlé. Sauf pour toi, il manque un petit peu de communication, mais... [Rire] Mais si tu as des trucs à dire, même maintenant, tu n'hésites pas.

[P1 dit non de la tête]

Ier : Non, ça ne t'a pas du tout inspiré, cette séance ?



P1 : Non.

Ier : Je comprends. Qu'est-ce qui t'a bloquée ?

P1 : Tout.

Ier : Tout ?

P1 : Oui.

Ier : C'est-à-dire ? Les supports ? Enfin, le sujet en lui-même ?

P1 : Oui.

Ier : Pourquoi ?

P1 : Je sais pas, c'est bloqué.

Ier : C'est bloqué ?

P1 : Oui.

Ier : Ok. C'est le fait que vous soyez plusieurs, aussi ?

P1 : Oui.

Ier : Ok. Tu aurais préféré être seule ? Je pense que tu aurais pu essayer de me parler si tu avais été seule.

P1 : Oui.

Ier : Oui ? Je note. Je peux arrêter l'enregistrement, du coup, si vous avez une autre idée ?

P3 : Non.

Annexe 13 : Grille d'analyse des entretiens collectifs

Confusion face aux concepts	Incompréhension partielle de la notion "injustice alimentaire"	Les élèves qui n'ont pas fait de séances autour de la JA ont du mal à verbaliser ou expliquer leurs réflexions. Les élèves qui au contraire ont fait des séances sur la JA avaient conscience avant des inégalités mais n'avaient pas de mots dessus. Ils leur restent malgré tout certaines confusions.	<i>« J'ai jamais entendu parler d'injustice alimentaire » - Groupe 6</i> <i>"Après, je sais que ça existait, mais je ne savais pas vraiment le nom." - Groupe 2</i>
	Flou autour du système alimentaire	La confusion du terme amène chez les participant-es une tension entre expérience quotidienne et compréhension des mécanismes systémiques	<i>« Pourquoi les supermarchés augmentent les prix ? » - Groupe 6</i> <i>"j'entends que les aliments bio, c'est bon, mais je sais pas en quoi c'est bon pour nous." - Groupe 4</i>
Perception d'une inégalité alimentaire	Tout le monde n'a pas le même accès à l'alimentation	Les élèves verbalisent une certaine inégalité d'accès à l'alimentation en faisant allusion notamment aux personnes sans abri.	<i>« Y en a qui mangent moins » - Groupe 1</i> <i>"J'ai vu nombre de personnes qui n'ont pas à manger à leur faim. Et aussi, je suis choquée dans la manière dont elles vivent. Je suis choquée de voir à quel point la nourriture peut nous faire du mal. Et aussi faire du mal aux autres." - Groupe 4</i>
	Une vision de l'inégalité autour des responsabilités individuelles	Les élèves vont avoir a tendance à expliquer les injustices alimentaire en faisant référence au gaspillage et au manque d'entraide	<i>« Il y en a qui mangent pas, d'autres qui gaspillent » - Groupe 5</i> <i>"je ne sais pas, à la place de donner à la nourriture aux gens qu'ils ont besoin, ben en gros, on jette, on gaspille" - Groupe 3</i>
	Constats de facteurs structurels de l'injustice alimentaire	Les élèves qui n'ont pas fait de séances autour de la JA auront plus une représentation de l'alimentation saine comme inaccessible. Ils vont mettre plus en avant les obstacles logistiques qui renforcent la perception d'une inégalité spatiale.	<i>« C'est plus [...] Ils arnaquent les gens » - Groupe 7</i> <i>"Oui. Oui, il faut acheter les trucs [...] Oui, faut être déterminer quoi" - Groupe 2</i>
Rapport aux autres autour de l'alimentation	Besoin d'un soutien communautaire pour lutter contre les inégalités	Les élèves compte sur l'entraide de leur entourage pour solutionner leurs dilemmes	<i>"Non, en fait, moi je demande à mes parents de m'y emmener." - Groupe 1</i> <i>"Je demande à ma mère." - Groupe 3</i>
	Privilégier les liens sociaux	Les élèves ayant participé aux séances autour de la JA vont privilégié des lieux où un esprit communautaire et	<i>"Après, moi, j'aime bien être avec les gens aussi, donc je préfère dans les marchés." - Groupe 2</i>

		d'entraide règne	<i>Ou bien si quelqu'un a oublié son argent, il a vraiment besoin de ça, tu lui dis de laisser ton numéro de téléphone et tu viendras le payer. - Groupe 4</i>
Méfiance envers le système alimentaire	Doutes sur la transparence alimentaire et risques sanitaires	Les élèves qui n'ont pas assisté aux séances autour de la JA dénoncent le manque de transparence des Fast-food et/ou des grandes enseignes	« <i>Coca Zéro a un bon score alors que... [...] Les Nutri-Score c'est bizarre</i> » - Groupe 5 « <i>Ils mettent pas les ingrédients [...] On sait pas d'où ça vient</i> » - Groupe 1
	Solutions alternatives sans se soucier de l'argent	Les élèves cherchent des solutions aux dilemmes proposés sans prendre en compte la contrainte de l'argent	« <i>Je construis un magasin</i> » - Groupe 7 « <i>Sinon, tu mets des roues à ta ferme, et comme ça, tu la laisses déplacer.</i> » - Groupe 3
	Solutions alternatives prenant le contexte économique	les élèves évoquent des solutions aux dilemmes réalisable ou déjà réalisé	« <i>Payer les SDF pour aider à cultiver</i> » - Groupe 6 « <i>si pendant longtemps, ils faisaient que augmenter les prix, bah après, plus tard, ils pourraient se prendre des employés ou prendre un plus grand terrain, par exemple.</i> » - Groupe 2
Rapport aux messages institutionnels	Critique des slogans nutritionnels en mettant en avant une incohérence politique	Les élèves qui n'ont pas assisté aux séances autour de la JA dénoncent des injonctions sanitaires déconnectées de la réalité sociale sans donner de moyens concrets	« <i>même Macron il mange pas ça</i> » - Groupe 1 « <i>C'est joli mais pas faisable</i> » - Groupe 6
	Normes du plaisir plus importantes que les injonctions politiques	Les élèves qui n'ont pas assisté aux séances autour de la JA seront plus dans l'affirmation d'une autonomie individuelle face au contrôle institutionnel que les autres élèves interrogés	« <i>C'est pas grave si on mange mal deux jours</i> » - Groupe 5 « <i>Mais quand tu te décides de faire ce qui est bien pour toi, après, c'est un peu compliqué, parce que tu as envie de manger autre chose que des fruits et des légumes, mais tu essaies quand même de prendre soin de ta santé.</i> » - Groupe 4
	Les injonctions réalisables pour prendre soin de sa santé	Les élèves qui ont assisté aux séances sur la JA sont en accords avec les injonctions gouvernementales, les trouvant faisable de manière générale grâce à de l'argent et de la détermination	« <i>Je trouve que c'est faisable, mais juste, déjà, on a besoin du gras vraiment au sens pur.</i> » - Groupe 2 « <i>Ter : Et du coup, est-ce que vous trouvez ça faisable ? P2 : Oui. En fait, on peut manger de la viande. Mais pas tout le temps, tout le temps Parce que je ne sais pas, ça fait... C'est marqué à réduire.</i> » - Groupe 4

Annexe 14 : Retranscriptions des entretiens individuels

Annexe 14.a. P6 - Participante à une séances sur la JA

Ier : Ok super, est-ce que tu as des questions avant qu'on commence?

P6 : Non, c'est bon.

Ier : Ok génial, donc la première question c'est, je sais déjà un peu la réponse mais peut-être que c'est bien de le redire un peu, mais qu'est-ce qui t'a motivé par exemple à faire la recherche, permettant au Réseau Marguerite de naître et aussi pourquoi tu as voulu continuer à faire des séances plus ou moins régulières après du coup cette recherche-là?

P6 : Alors ce qui m'a lancé dedans à l'origine c'est vraiment une raison personnelle et familiale, à savoir que je suis issue du monde agricole et que dans ma famille proche j'ai connu des personnes qui ne vivaient pas très bien de leur métier. Et mes études m'ont amené par ailleurs à aller vivre en ville et donc à vivre moi cette déconnexion en fait avec le monde agricole notamment sur le fait de ne plus consommer des choses qui venaient de chez moi sauf quand ma mère me préparait des petits bocaux, de consommer comme une urbaine en fait et de ne pas en être satisfaite. Donc ça c'était un vécu d'origine qui datait d'avant même l'idée de faire un projet. Ensuite, quand j'ai passé le contrôle pour devenir enseignante, j'ai rencontré Julie Legalle à l'ENS avec qui on a discuté, enfin on discutait parce que toutes les deux on avait des origines justement agricoles et qu'on faisait un peu le même constat. Et que ça nous rendait relativement triste cette déconnexion entre les mangeurs et les producteurs, entre ne serait-ce que le monde agricole en fait et le reste de la société et tous les a priori qui étaient véhiculés notamment parce que l'ENS c'est quand même une école assez élitiste dans laquelle j'étais qualifiée par les socios et les autres antro^o de l'ENS de résidus statistiques parce que je correspondais du fait de la classe sociale dont j'étais extraite et de la catégorie socio-professionnelle de mes parents, je crois que je représentais les 0,2% de l'ENS. Ça ça m'interpellait en fait. C'était quelqu'un qui me l'avait dit en toute bonne foi et sans aucune méchanceté mais voilà, qui montrait bien justement ces déconnexions et ces écarts et tous ces préjugés qu'on pouvait aussi avoir vis-à-vis des agriculteurs et du monde agricole qui faisait qu'avoir une fille d'agriculteur c'était très étonnant à l'ENS. Voilà donc ça c'était on va dire le terreau fertile et avec Julie quand on s'est rencontré, le courant est assez vite passé sur ces questions agricoles et pour ma première année en poste, elle elle était donc chercheuse, elle avait le statut en tout cas de maître de conférences à l'ENS et moi je découvre les programmes de 5e et je tombe des nues et je suis sidérée de l'écart entre ce que j'ai appris moi dans ma formation universitaire et de ce que j'ai appris dans la préparation des concours avec ce que disent les programmes qui est complètement dépassé au niveau scientifique. Réellement enfin le développement durable et les trois ronds, on les encore, on est manuels, c'est complètement daté, ça n'existe même plus ces choses là. Et donc au fil de discussions comme ça autour d'un café on s'est dit mais en fait il faudrait qu'on fasse un projet dans lequel on essaye de capter les représentations que les adolescents ont de l'agriculture et l'alimentation, comment ces

représentations là peuvent influencer leur mode alimentaire à eux et qu'est ce qu'on pourrait faire pour remettre du lien, les reconnecter. Et donc la première année où on s'est lancé, de mémoire c'était en 2013-2014, moi je venais d'arriver sur les Minguettes et je découvrais un quartier dans lequel il y avait une très forte vulnérabilité des populations, qui est un désert alimentaire clairement. Je le vivais dans ma chaire, quand j'oubliais ma popote à midi c'était la catastrophe parce que soit on allait manger dans un fast-food soit il fallait aller manger un sandwich triangle d'une grande enseigne, voilà c'était le désespoir quoi. Alors qu'on était à, moi quand je faisais la route je voyais bien que je traversais les champs et je longeais les champs pour arriver ici. Donc je me demandais comment c'était possible une déconnexion pareille et donc on s'est dit on va faire un premier projet et c'était un tout petit projet, on avait douze élèves sur la base d'une espèce de semi-volontariat et on s'est dit bah tiens on va essayer de reconnecter agriculteurs et consommateurs sur ce quartier là et c'est de là que c'est parti ensuite petit à petit. Moi ce qui m'a poussé à rester dedans et à vouloir rester dedans c'est le lien avec la recherche déjà, cette stimulation intellectuelle et cette appétence intellectuelle m'est toujours restée, il me nourrit... j'ai eu une vraie peur dans mon métier de de m'encroûter entre guillemets, je sais pas comment le dire poliment mais de me reposer sur mes acquis, de me reposer sur des choses et d'arriver à être ce prof que en début de carrière j'ai constaté qui était complètement déconnecté des réalités scientifiques. Et donc je me suis dit voilà moi j'ai envie, j'ai besoin de ces mises à jour régulières, j'ai besoin de ce lien là et de cette stimulation intellectuelle. Et après je me rendais compte que travailler par projet avec les adolescents c'était absolument génial parce que ça permettait de faire des sorties même pas loin mais à pied en quinze minutes on était dans les champs et eux ils considéraient que c'était une sortie scolaire aussi intéressante que d'être allé au musée ou au cinéma. Donc voilà, donc ça avait ce triple enjeu là pour moi ; de continuer de me former, de rester connecté au monde universitaire, de continuer à avoir une vraie stimulation intellectuelle parce que c'est pas évident parfois de passer du niveau de l'agrégation à enseignant en collège REP plus. Ça demande en fait des compétences bien particulières d'adaptation pour ne pas amoindrir nos exigences et pour autant rester... faire en sorte d'être accessible. Et je trouvais que le projet ça permettait, les projets Marguerite en tout cas permettait ce triple enjeu d'intéresser les adolescents, de rester lié avec la recherche et de faire des choses qui pour moi me stimulaient intellectuellement.

Ier : Ok, trop bien, c'est trop intéressant. Et du coup c'est quoi ta perception de la justice alimentaire ?

P6 : Alors c'est quelque chose que j'ai réfléchi avant que ça soit défini par Julie, Camille, etc. Pour moi... ma perception ou ma conception ?

Ier : Ta perception, et après suivant on pourra parler de ta conception mais...

P6 : Ok, alors parce que si je dis ma perception je veux dire que pour moi il y a d'énormes injustices alimentaires. [Ier : Ok.]Pour moi perception égale constat, c'est ce que je reçois de

ce que je vis autour de moi. [Ier : Ah d'accord!] C'est comme ça que j'entends perception. C'est pour ça que je disais que je différenciais de conception, que pour moi concevoir c'est comme on imagine et comment je le vois autour de moi. Donc déjà ce que j'ai constaté c'est mon premier constat de base et ma première perception c'était je ne comprenais pas comment on pouvait être agriculteur et ne pas vivre de son métier. Nourrir l'humanité et soi-même ne pas en vivre, ça c'était quelque chose que je ne comprenais pas et qui même très tôt a décidé même de mon orientation professionnelle. C'est que je voyais mes parents travailler et je me disais que moi j'étais sûre de ne pas vouloir faire ça parce que je trouvais que le système était aberrant. Alors ça ne voulait pas dire que je décriais le monde agricole mais que là tel qu'il est le système coule à sa perte. Donc ça côté agricole, c'était ma première conception. La deuxième c'était quand j'ai vu ma sœur s'installer, de me rendre compte que même quelqu'un qui est agriculteur ne mange pas bien comme agriculteur et cette partie-là de toute la justice alimentaire, à savoir avoir accès à une alimentation de qualité choisie, je me rendais compte que même les agriculteurs qui pourtant cultivent la terre et produisent n'y arrivent pas. Donc ça me posait question. Et la troisième étape qui a vraiment été décisive dans cette conception de la perception de la justice alimentaire c'est d'arriver sur le quartier des Minguettes alors que j'avais vécu plus ou moins en centre-ville, moi j'habitais en centre-ville dans un quartier relativement favorisé au niveau de l'alimentation, à savoir qu'il y avait des épiceries bio, des marchés, des amaps, il y avait une offre alimentaire vraiment incroyable et avec des gens en relativement bonne santé du point de vue alimentaire. Et d'arriver, de me mettre à travailler sur le quartier des Minguettes m'a fait prendre conscience de l'obésité infantile, du surpoids en tout cas infantile. Clairement ça c'est quelque chose qui m'a sauté aux yeux, que j'avais jamais conscientisé. De l'obésité adulte aussi, parce qu'elle existait, elle est assez prégnante. Et de l'obésité ou maladie. Beaucoup de parents d'élèves qui avaient du diabète, notamment des diabètes graves avec des amputations ou des problèmes oculaires. Le deuxième constat c'était j'arrive pas à manger à midi. Donc ça veut dire que l'offre alimentaire elle est très pauvre et si elle est très pauvre pour moi qui ai des moyens de me déplacer, qui ai des moyens de financer, ça veut dire que cette disponibilité elle est problématique, cette accessibilité aussi sur ce quartier là. Donc c'est là qu'on en est arrivé à la question des déserts alimentaires. Et ma troisième perception de la justice alimentaire ici c'était le manque de moyens, la pauvreté, la vulnérabilité incroyable sur le quartier qui faisait que en plus d'avoir peu de magasins ou des fast-foods etc, en tout cas de la nourriture qui n'était pas forcément choisie, en plus les moyens financiers étaient tout petits. [Ier : Ouais.] Je pense que ces trois choses là ont construit un peu mon regard de me dire il y a des injustices alimentaires mais vraiment à tous les niveaux, plus ou moins importantes selon ces questions ou ces thèmes que je viens d'évoquer.

Ier : Et du coup le fait d'avoir rencontré par exemple Julie Le Galle, ça t'a fait un peu changer ta perception ou ta conception de la justice alimentaire ? Pas changer mais évoluer en tout cas du coup ?

P6 : Alors déjà ça m'a permis de conscientiser, de mettre des mots, de passer par cette démarche intellectuelle de je nomme, donc je comprends bien, donc peut-être je me dis que j'ai des possibilités d'action. Moi c'est vraiment un cheminement chez moi qui est très important et je pense qui a aussi construit ma démarche pédagogique, c'est je nomme pour comprendre, pour pouvoir agir. On n'agit pas sur un ennemi qu'on ne comprend pas. Donc la rencontre avec Julie et les apports théoriques qu'elle avait elle et les apports scientifiques qu'elle avait elle m'ont permis ça, de nommer, de construire, d'intellectualiser, de conscientiser. Et puis elle est un peu comme moi, elle est un peu hyperactive et elle a un trop plein d'énergie qui fait qu'elle va pas rester dans le constat universitaire. Et très rapidement, ça s'est décidé, pour l'anecdote, mais en un quart d'heure autour d'un café on s'est dit « bon on fait quoi ? » [Rire] En fait comment nous on peut faire en sorte de, sans être dans l'injonction, et ça c'est vraiment un truc qui arrivait tout de suite, de dire on veut pas d'injonction mais comment on peut éclairer l'avenir alimentaire de nos adolescents. Et donc très rapidement on s'est dit « bon qu'est-ce qu'on pourrait faire déjà ne serait-ce que pour que les élèves aillent découvrir la campagne ». Et là on s'est dit « ah oui en fait c'est qu'il y a un problème de perception, c'est que là ce sont des mondes qui se connaissent mal, donc qu'est-ce qu'on fait pour qu'ils se connaissent mieux ». Et une fois qu'on a compris qu'ils pouvaient mieux se connaître, qu'est-ce qu'on peut faire pour que ces perceptions là, elles soient pas figées et qu'elles puissent évoluer, s'enrichir, d'autres perceptions, ça veut pas dire qu'on annule les anciennes, ça veut juste dire qu'on les enrichit quoi. Ou qu'on les questionne en tout cas. Et ensuite ça nous a forcément lancé dans l'idée de qu'est-ce qu'on pouvait faire comme action. Et pas nous en tant qu'enseignants, mais nous avec les élèves. Parce qu'on parle des perceptions des élèves et donc l'élève étant au cœur de notre préoccupation, on s'est dit « comment on les rend eux acteurs de ce truc là », sachant que si eux sont acteurs, ils sont mille fois plus efficaces et pour apprendre et pour comprendre et pour agir que si c'est nous de l'extérieur qui leur proposons des choses.

Ier : Carrément et du coup, est-ce que tu penses que les élèves, eux, ont conscience de cette injustice alimentaire ou est-ce qu'ils ont... quelles conceptions, eux, ils ont, tu penses ?

P6 : Alors très souvent, avant qu'on l'aborde, ils en n'ont pas forcément conscience. Notamment parce que... alors je vais parler spécifiquement du public que j'ai, mais ce sont essentiellement des personnes qui sont issues de l'immigration, qui sont issues de pays dans lesquels la corpulence, par exemple, est signe d'abondance et de richesse. Pour beaucoup, vraiment. Et où c'est pas vécu du tout comme un signe d'injustice alimentaire, c'est plutôt vu comme un signe, pas de prospérité, mais en tout cas de... on mange à sa faim. Et on mange plus qu'à sa faim. [Ier : Mmmh ok.] Et ça, c'est rassurant. Voilà. Donc du coup, déjà moi, quand on aborde ces questions d'injustice alimentaire en partant par le biais, par exemple, de la santé, c'est quelque chose qu'ils avaient pas du tout conscientisé avant. Après, au début j'avais très peur que du coup ça stigmatise et qu'on se dise ah mince, en fait, il y a des personnes en surpoids, ah mince, il y a des personnes obèses. En fait, cette stigmatisation, elle existe déjà de base parce que ce sont des publics adolescents qui sont peu tendre entre eux et

pour lesquels la question du corporel, c'est une question centrale comme pour n'importe quel adolescent de n'importe quelle couche sociale. [Ier : Carrément !]. Donc ils ont pas eu besoin de moi pour stigmatiser. Juste par contre, ça leur a permis de mettre en lien, de comprendre un peu des causalités et parmi les causalités, des causalités sociales. Et ça, c'est presque plus difficile à étudier avec eux. Très souvent, j'étudie des cas hors Union européenne pour éviter de, enfin, pour montrer que ça peut se passer ailleurs dans le monde. L'Amérique du Sud et le Mexique sont des cas d'école pour ça. Ça permet de se décentrer. [Ier : Totalemment.] Pendant plusieurs années, j'avais fait une séance qui est dans les ressources Marguerite sur la question de la justice alimentaire dans l'agglomération lyonnaise et où on faisait une espèce de millefeuille de cartes. On prenait la carte des inégalités économiques et sociales. Par-dessus, on rajoutait l'implantation des différents types de commerces et on se rendait compte qu'on n'avait pas les mêmes commerces partout. Et puis, on rajoutait la carte du taux d'obésité. Et puis, on rajoutait... Et donc, on se rendait compte quand même qu'il y avait vraiment des liens sociaux, territoriaux, etc. Cette séance-là, j'ai arrêté de la faire, j'avoue, parce que je trouvais que c'était très violent de l'aborder comme ça. En tout cas, ce que les élèves renvoyaient et qui me rendait triste, c'est qu'ils disaient « Mais nous, madame, on est dans les pires communes de la métropole. Là, nous, on est dans le plus foncé. Ça veut dire qu'on est parmi les plus pauvres. » Du coup, je me suis dit qu'il y avait sans doute des manières plus subtiles, plus efficaces d'aborder la question, sans dire de nier des réalités, mais d'aborder les questions de manière plus subtile pour que ça ne soit pas une espèce de pauvreté qui leur saute aux yeux et que le professeur blanc, issu d'une classe sociale un peu favorisée de base et habitant loin du quartier, leur impose ça.

Ier : Ouais, que ça soit frontale quoi ?

P6 : Oui ! Donc là, par exemple, la séance GFEN, tu l'as vécue, toi, celle-là?

Ier : Oui.

P6 : Bah cette séance GFEN, par exemple, qu'on a montée avec Thibault, permettait de répondre à cette question, de mettre les personnes dans des jeux de rôles, de ne pas forcément être dans l'identification trop facile et en même temps d'être dans l'empathie. En tout cas, d'absorber toutes les choses, toutes les facettes d'un rôle. Ça permettait d'être plus subtile, par exemple.

Ier : Ok, d'accord. Donc toi, tu dirais que tu choisis les séances et les projets du Réseau Marguerite pour pas que ça soit trop frontal avec les élèves, du coup?

P6 : En tout cas, j'essaye de les construire de cette manière-là. Plus ça va, plus j'ai le sentiment que... Tu vois, c'est mon expérience de prof qui m'amène là et je dis pas que c'est la bonne. Je me sens plus être cette enseignante qui apporte ce savoir-là, boum, comme ça, brutalement et en disant bon, alors on va exercer notre esprit critique, mais quand même vous

faites partie des plus pauvres, regardez sur la carte. Je préfère aborder les choses de manière à les rendre à ce que le pouvoir d'agir, il arrive beaucoup plus vite dans le projet, pour que oui, d'accord, ils aient la connaissance, ils découvrent les réalités des mondes socio-économiques, professionnels, etc., mais que le pouvoir d'agir arrive très vite en lien avec ça. On s'appesantit pas là-dessus, on va pas passer des heures à constater les inégalités, etc. Voilà. [Ier : D'accord.] Je sais qu'ils les vivent au quotidien. Ils vivent des injustices liées à leur origine, ils vivent des injustices liées à leur couleur de peau, du délit de faciès à gogo dans ce quartier-là. Ils se rendent bien compte qu'ils habitent dans des bâtiments qui correspondent pas à ce qu'ils voient sur les séries Netflix. L'ascenseur, il est en panne un jour sur deux, il y a des coupures d'électricité, il y a des coupures de gaz, il y a des excréments, des immondices et des déchets un peu partout dans les bas d'immeuble, il y a du trafic de drogue. Ça, ils le savent. Mon rôle à moi, c'est de leur dire, ça c'est pas une responsabilité personnelle, c'est une responsabilité collective. Et cette responsabilité collective, on a un pouvoir d'agir dessus. En tout cas, on va essayer d'en avoir un.

Ier : Ok. Oui. Mais ça me fait penser, je sors un peu, je fais une petite parenthèse. Ce matin, j'avais un entretien collectif avec des élèves de Barbusse. Et ça m'a fait hyper bizarre parce qu'à la fin de l'entretien collectif, je leur ai demandé est-ce que ça leur avait plu, qu'est-ce que ça leur avait apporté. Et elles m'ont dit « que comme ça, elles savaient quoi faire et elles savaient ce qu'elles devaient faire mieux. » Et j'avais l'impression de, je sais pas, d'imposer des idées alors que c'est pas du tout ce que je souhaite faire dans l'entretien collectif. Et du coup, j'ai essayé de ramener ça de manière plus collective. Mais c'est hyper frustrant. Même quand je leur ai demandé, est-ce que vous, quand vous assistez à des séances du réseau Marguerite, est-ce que vous avez l'impression de culpabiliser votre situation? Est-ce que c'est culpabilisant ou pas? Elles m'ont dit que oui, c'était culpabilisant et que des fois, quand elles mangeaient bien, elles comprenaient pas pourquoi les autres mangeaient pas bien. Et que c'est hyper frustrant d'être face à ça, de se dire comment ça c'est culpabilisant. Mais on veut pas que ça soit culpabilisant. Donc ça m'a un peu remise en question ce matin...

P6 : Après, développer l'esprit critique, en fait, ça forcément... Moi, je sais pas si tu te souviens... ta scolarité est plus récente que la mienne. Mais moi, j'ai eu l'impression que ça passait par là aussi, en fait. C'est qu'elles vont parler de... Les élèves vont parler de culpabilisation, par exemple. Mais des fois, j'ai l'impression que c'est juste la prise de conscience. Et ça veut pas dire qu'elles se sentent forcément jugées. Mais ça veut dire qu'elles se disent, ah ouais, en fait, on peut faire autrement. Et donc, là où moi, je trouve ça parfois difficile, c'est quand on leur dit, on peut faire autrement, mais vous pouvez pas agir. Parce qu'on peut manger bien. C'est bon pour la planète. C'est bon pour ta santé. Mais t'as pas le budget. Tu vois?

Ier : Oui carrément.

P6 : Et là, ça c'est plutôt... Les élèves vont éventuellement parler de culpabilisation, là où moi, j'ai plutôt l'impression qu'on va être dans le... La frustration, en fait. [Ier Ouais, je pense que c'est plus ça. Ouais, carrément.] Mais moi, je l'ai toujours... Honnêtement, y'a pas une année où j'ai pas ce sentiment-là. Mais j'ai le même sentiment quand je leur apprends la guerre d'Algérie. J'ai le même sentiment quand on étudie le génocide arménien. Enfin, tu vois, c'est pas que sur la justice alimentaire et sur leur... En fait, c'est à partir du moment où on part de leur conception et où on leur dit, bon, cette conception, elle est ce qu'elle est. Nous, on va essayer de l'ouvrir et de l'enrichir comme une fleur qui s'ouvre, après, t'en fais ce que tu veux. Mais sache que t'auras toutes ces... Tu connaîtras tout ça. Et peut-être que le jour où t'auras le choix, tu pourras faire ce choix-là. Ça, c'est notre rôle. Mais on fait la même chose dans d'autres matières avec d'autres... Plein d'autres thématiques. Juste, on les sort de leur zone de confort du... petit monde que je connais. [Ier : Ouais, carrément.] Donc, je vois pas un seul élève qui puisse te dire, ah ben non... Enfin, sauf si vraiment c'est un élève très favorisé et qui connaissait déjà tout ça, qui va te dire, « ah ben moi, je me suis éclatée cette année dans le projet. » Mais la plupart, il y a un moment où ils vont te dire, « ben quand même, ça m'a un peu... Ça m'a un peu embêtée parce que j'ai découvert que ça, ça existait et que je le faisais pas. » Mais c'est pas grave, nous, c'est ce qu'on arrête pas de leur dire, c'est pas grave.

Ier : Ouais, carrément. Merci beaucoup, en tout cas. J'ai une autre question, mais du coup, ça change totalement de sujet. Pour toi, c'est quoi d'être un ou une enseignant légitime, du coup?

[Rire]

Ier : A Chaque fois, j'ai cette réaction, ça me fait trop rire.

P6 : Ah ben, ça me fait penser aux questions de la GREG, ça.

Ier : Ah mince, ah merde, je savais pas du tout.

[Rire]

P6 : Tu sais, c'est la question où tu dis, attends, je vais te faire une réponse détaillée et organisée dans ma tête. Qu'est-ce que c'est un enseignant légitime? Déjà, c'est un enseignant qui dit pas ce qu'il faut penser, qui n'est pas dans l'injonction. Deuxièmement, je pense que c'est un enseignant qui doit faciliter l'apprentissage par les élèves et l'acquisition par les élèves de leurs propres connaissances. Donc, un peu comme un facilitateur organisateur et pas comme un donneur de leçons, pas comme quelqu'un qui arrive et qui distribue la connaissance. Ça, vraiment, dès le début, c'était clair pour moi. J'avais pas envie de ce statut-là. Donc, pour moi, un professeur, il est légitime à partir du moment où il considère que les élèves doivent apprendre par eux-mêmes et qu'ils apprendront mieux comme ça parce qu'ils sont les acteurs de leur connaissance, en fait. L'injonction, c'est vraiment important. J'ai

bien fait de le dire en premier. Et un professeur légitime. Alors, ça n'a rien à voir ni avec le Marguerite, ni avec la justice alimentaire, ni rien. Mais pour moi, un enseignant légitime, c'est un enseignant qui traite les élèves comme des pairs. Du coup, ça permet aussi facilement de descendre de l'estrade et de laisser les élèves être acteurs de leur scolarité parce que tu te considères pas comme supérieur. Tu vas voir, je vais enfoncer des portes ouvertes, mais vraiment, pour moi, c'est un truc qui me tient à cœur depuis le début. [Ier : Oui carrément] De respecter absolument leur dignité humaine, d'être convaincue de l'idée qu'ils sont tous capables, que donc j'en laisserai jamais un sur le côté. Et ça, peut-être que les projets m'aident aussi beaucoup. C'est de pouvoir offrir à chacun la possibilité de faire selon ses moyens et ses envies. L'idée du tous capable, l'idée de la progression permanente, que même si un élève, on a l'impression qu'il régresse, je suis sûre que quelque part ailleurs, il avance, même si c'est pas dans le cours, même si c'est pas dans le collège. Et je n'attends rien en retour. J'ai l'impression que ça fait de moi un professeur légitime parce que je ne demande pas aux élèves ni de gratitude vis-à-vis de ce que je fais. Je n'ai pas d'exigence dans le sens où s'ils ne répondent pas à mes attentes intellectuelles, je vais être déçue. J'ai pas d'attente de ce côté-là et je m'efforce de pas être déçue de ce côté-là. Ça s'appelle la congruence. [Ier : Ok, je connaissais pas le mot!] Pour moi, l'idée de ne pas attendre de retour parce que c'est mon métier. [Ier : D'accord] Ça m'empêche pas des fois d'être franchement déçue ou quand un projet a moins bien marché, d'être un peu dépité. Mais je vais pas me dire, « oh, les élèves, je me suis cassée pour eux et finalement, ils n'ont pas été à la hauteur de mes attentes ou ils n'ont pas joué le jeu. » Une fois, ça m'est arrivé d'être vraiment très fâchée. On était au musée de la cité de la gastronomie il y a deux ans avec des quatrièmes, avec Laëtitia. Il y a un élève qui a commencé à se battre avec un autre de ma classe au plein milieu de la cité de la gastronomie, au plein milieu d'une exposition. Et là, je crois que c'est la seule fois où je lui ai dit, « tu mérites pas l'énergie que j'ai dépensée pour toi aujourd'hui ». [Rire] Voilà... J'étais dans une situation de crise maximale. [Rire] [Ier : Je comprends totalement] Je m'efforce de pas être dans cette attente-là parce que les élèves sont captifs de mon choix, de mon cours, de tout ça. Je serais plus déçue pour eux si eux menaient un projet qu'ils n'arrivaient pas à mener à bien. Je serais déçue pour eux. mais...

Ier : Ok. Et est-ce qu'un élève a déjà remis en cause ton sentiment de légitimité ?

P6 : Oh, plein de fois ! [Rire] J'en ai même... [Rire] Plein de fois, notamment parce que je pense que j'ai un... Quelque chose qui vient de mes racines familiales, vraiment, le complexe d'usurpation. De toujours... D'avoir usurpé cette place, d'avoir eu la GREG par erreur, alors qu'il y avait très peu de places, et de me dire mais comment c'est possible que moi je l'ai eue alors qu'il y avait des gens tellement plus forts que moi ? Et... Cet espèce de complexe d'usurpation, je le... Je le travaille, mais je le traîne encore très bien. Il m'arrive très facilement, soit moi de me remettre en question très vite, de me dire bon, cette séance elle a pas marché, qu'est-ce que j'ai raté ? Alors que des fois, c'était complètement indépendant de ma volonté, ou de ma capacité d'agir, mais ça arrive souvent, et... Oui, il m'est arrivé aussi d'avoir des élèves qui... Ben, par exemple, qui contestent... Le fait que je leur fais pas assez

faire de sorties. Enfin, tu vois, et je leur dis ben, il y a une part de choix pédagogique, il y a une part de choses qui sont des contingences extérieures que je maîtrise pas. Des élèves qui comprennent pas pourquoi on les vouvoie, qu'on les tutoie alors qu'ils nous vouvoient, mais tu vois, c'est pas forcément sur les projets Marguerite que j'ai eu ce genre de...

Ier : Ok, justement, ça allait être ma question.

P6 : De remise en question. [Ier : Ok.] Au contraire, au contraire même, je pense que les classes avec lesquelles j'ai mené des projets Marguerite sont des classes dans lesquelles j'ai le moins eu besoin où je me suis... Où j'ai eu le moins besoin de prouver pourquoi j'étais là pour eux. Et faire preuve de... prouver mon utilité quoi. Et c'est celle dans lesquelles j'ai établi la plus grande connivence avec mes élèves en termes de même toute relation quoi. Des élèves qui après sont capables de venir me poser des questions extrêmement intimes parce qu'on a fait des projets et que grâce à ces projets on a réussi à tisser un lien qui était particulier, qui n'était pas seulement un lien de prof à élève, mais un autre lien quoi.

Ier : Ouais, ça casse encore plus cette relation prof-élève quoi ?

P6 : Après il y a, tu vois la classe de quatrième avec laquelle on a fait le projet l'année dernière avec Laetitia, c'est une classe dans laquelle la classe entière avait une une ambiance vraiment vraiment délétère et dans laquelle on n'a pas réussi à créer un effet de groupe autour du projet. Donc on a quelques élèves par-ci par-là qui pouvaient se montrer intéressés, mais déjà pas toute l'année. Enfin, pas sur le temps long. Et où les disputes internes étaient telles que quand il y en a qui adhèrent au projet, les autres par opposition voulaient ne plus y adhérer parce que les autres y avaient adhéré, et où là pour le coup, j'ai pas réussi à construire ce lien là que j'avais envie de construire, sauf avec voilà deux trois élèves sur une classe. Donc d'habitude on arrive à embarquer une classe entière et à faire changer l'ambiance d'une classe entière. Et voilà, tu vois, c'est exceptionnel et bah voilà, c'est comme ça. Il y a des fois, il y a des groupes, ça prend pas et tu sais pas pourquoi et c'est des personnalités qui s'entendent pas du tout et tu peux rien faire. [Ier : Ouais] Le projet aura juste rendu l'année un peu moins longue.

[Rire]

Ier : Et pour toi, il faut quoi à un enseignant pour qu'il prenne sereinement un projet Marguerite ?

[Silence]

P6 : Déjà, il faut qu'il ait envie. Il faut qu'il ait une vraie envie individuelle de tout ça, de tisser un autre lien avec les élèves et avec les autres enseignants, de descendre de son estrade, de sortir de sa classe et d'avoir une vraie confiance dans les élèves et leur pouvoir d'agir. Ça, je

pense que c'est une espèce de terreau de base. Après, avoir un binôme, au moins un binôme dans le collège parce qu'un projet Marguerite, ça se fait pas tout seul, je trouve, et que plus tu es nombreux dans le projet et plus tu vas faire des choses fun et où l'intelligence collective va amener sur des chemins où tu n'avais pas forcément pensé aller depuis le début, donc pas tout seul. Et la troisième chose, c'est, pour moi, l'accompagnement du projet Marguerite a un énorme bénéfice là-dessus, c'est la remise la remise à jour scientifique avec les conférences régulières. Je trouve qu'on peut même intégrer le réseau Marguerite, ne pas se faire de projet la première année, juste venir aux conférences et venir aux journées de regroupement. Rien que ça, tu vois, je pense qu'il y a des profs, ça pourrait vachement les aider. Si ils ont envie de se lancer là-dedans, et ça peut donner en plus envie, de se lancer, de te rassurer, voilà. Et je le dis en même temps que je le pensais, mais je pense que ça ne s'est encore jamais fait, que ce serait cool qu'on le fasse. Des enseignants qui se tâtent un peu, de leur dire, « écoutez, l'année prochaine, venez, venez aux journées de regroupement, etc. Et puis on voit quoi. » Et alors ça va être contre-intuitif, je te préviens, mais c'est parce que c'est mon mode de fonctionnement, ce n'est pas forcément celui de tout le monde. Mais ne pas partir des ressources proposées par le réseau. Pour une première année, pour un premier projet, quand tu te lances, part de ce que tu sais faire. Parce que je trouve que le réseau est très intimidant, et que les ressources du réseau sont très intimidantes. Ou alors tu as déjà une idée, tu vois, par exemple, je ne sais pas, un enseignant qui aurait déjà mené des opérations petit-déj, et qui se dit, ah là, je suis un peu arrivé au bout de ce que je savais faire, de ce que j'avais envie de faire, j'ai envie de nouveautés, et qui va voir les opérations petit-déj du réseau Marguerite, là, il n'y a pas de soucis. Mais on part déjà de quelque chose qui existe, qu'il a construit, qu'il a eu envie de faire, qu'il a développé, et d'envie personnelle. Et je dis ça parce que les premières années, on s'est vraiment fait piéger là-dessus, notamment par rapport au développement du réseau, c'est qu'on est tout de suite rentré dans les institutions, à l'académie, au rectorat, au groupe de développement durable, et on présentait nos ressources inspirantes, quoi. Donc, on y allait avec notre Vénichief, on y allait avec notre congrès des élèves, on y allait avec notre forum des métiers des agriculteurs, etc. Et en fait, les enseignants qui nous écoutaient, ils disaient, « oh, mais c'est fabuleux, c'est passionnant, oh, mais c'est incroyable. Mais moi, je pourrais jamais faire ça. » Oui, bien sûr, moi, c'est au bout de... Il y a cinq ans, il y a cinq ans de projets Marguerite qui m'ont permis d'arriver à ça. Et donc, j'aurais presque envie de dire, les néophytes, c'est presque mieux s'ils ne se serrent pas des ressources du réseau, ou s'ils s'en serrent, mais en ayant vraiment ciblé, en se disant, tiens, je ferai bien une dégustation, je vais voir s'ils ont une séance. Il faut que l'angle de la dégustation, elle parte d'avant. Tu vois ? [Ier : Je vois carrément.] Ou le fait que, par exemple, tous les projets comme construire son AMAP, les projets autour de la justice alimentaire, enfin, les itinéraires autour de la justice alimentaire, pour moi, c'est déjà des projets N plus 2. [Ier : OK.] Tu vois ? [Ier : Ouais.] Après, il y a peut-être des enseignants, mais je te dis, pour moi, c'est vraiment ma conception, moi, j'ai besoin de m'approprier les trucs, et de les faire moi-même, avant de pouvoir les enrichir d'autres choses. Quand je prépare mes cours, je fais comme ça. Je ne parle jamais du cours de quelqu'un d'autre, sinon, je vais me dire, ah là là, mais c'est trop bien ce qu'il fait, ah là là, mais je vais prendre ça, je vais prendre ça. Puis, à la fin, c'est un espèce de truc bricolé

qui ne me correspond pas. Alors que si je parle de mon idée, mais, voilà, c'est pour ça que je dis, il y a peut-être des enseignants qui fonctionnent complètement différemment, et pour qui c'est très rassurant d'avoir déjà une base de travail. Moi, ce n'est pas mon cas. [Ier : Ouais. Je comprends.] Donc, je reste prudente là-dessus. Tu me demandes mon vécu.

Ier : Oui, mais bien sûr. C'est trop intéressant. Et du coup, pour revenir un peu à ce sentiment de légitimité, comment tu te sens par rapport à toi, ton rôle d'enseignante, pour aborder les questions des enjeux alimentaires avec les élèves ?

P6 : Alors, déjà, moi, je parle du principe que mon rôle d'enseignante, c'est je... Ce n'est pas modeste, je te préviens. [Rire] J'ai un rôle dans la formation des citoyens de demain et dans les orientations qu'on voudrait que la société future prenne quand on aura vraiment des élèves qui auront un pouvoir d'agir au-delà du pouvoir d'adolescent qu'on leur donne, mais que, finalement, ils peuvent très difficilement prendre par eux-mêmes. Donc, quel que soit mon métier, j'aurais pu faire une autre matière. Franchement, j'aimais bien l'histoire géo, mais ça, c'était ma marotte personnelle, mais tu vois, j'aurais pu enseigner la SVT, ça m'aurait autant fait kiffer. Moi, ce que j'aime bien dans le rôle d'enseignant, c'est l'idée qu'on forme les citoyens. Donc, on les forme à bien plus qu'une matière, en fait. Charlemagne, Vercingétorix, s'ils ne se souviennent pas des dates, franchement, je m'en fiche, et pourtant, je suis prof d'histoire géo. Mon idée, c'est de me dire que je vais leur donner le plus possible de choses pour qu'ils soient des citoyens avec lesquels j'ai envie de cohabiter plus tard. [Rire] Un peu éclairés, un peu curieux, qui ont envie de s'investir, tu vois ? [Ier : Carrément] C'est vraiment, c'est des compétences très larges et c'est plus des compétences psychosociales que des compétences scolaires que j'attends d'eux. Tu peux répéter la question parce que j'ai perdu, je sais que je suis bien partie, mais j'oublie où je vais.

Ier : T'es carrément bien partie. C'est ton rapport à ton rôle pour aborder ces questions-là avec les élèves.

P6 : Du coup, comme j'ai dans l'idée que potentiellement, mon rôle, c'est d'avoir, de mettre sur le chemin des futurs citoyens ou des citoyens. L'idée, c'est de leur donner déjà un pouvoir d'agir et des connaissances et du coup, les projets Marguerite et cette question de justice alimentaire, pour moi, leur permettent, dans mon rôle de professeur, leur permettent d'avoir des outils. Autant des outils intellectuels, que des connaissances du terrain, que des connaissances des acteurs. Tu peux me poser une troisième fois la question. Je suis sûre qu'il y en a un, que vous avez en tête et que je n'arrive pas à aller jusqu'au bout.

[Rire]

Ier : Pas de souci. C'est comment tu te sens par rapport à ton rôle pour aborder ces questions d'enjeux alimentaires avec les élèves.

P6 : Oui, voilà, je sais pourquoi j'arrive pas au bout. C'est qu'au début, j'avais l'impression, enfin, au début même, ça m'est arrivé de temps en temps dans l'histoire du réseau Marguerite de me dire mais est-ce qu'en fait, l'alimentation, ce n'est pas juste un prétexte à former des citoyens ? Et puis, je me suis quand même rappelée de ma motivation de départ, à savoir qu'on parlait de gens qui nourrissaient l'humanité et de gens qui se nourrissaient et que donc, on parle d'une activité vitale pour les uns et pour les autres. Et du coup, que non, en fait, l'alimentation n'était pas un prétexte. Là où elle est un prétexte, c'est qu'elle est un prétexte à aborder la complexité du monde et que tous les projets ne vont pas forcément faciliter ça... aborder les thématiques de manière systémique, un peu holistique. Donc, l'alimentation permet ça et en plus, l'alimentation touche à quelque chose pour moi qui est de l'ordre du vital, mais autant de l'ordre du vital sur la question de manger... Attends, je soulève mon ordi et il chauffe.

[Coupure]

P6 : En fait, quand j'ai tourné mon ordi, ça a déconnecté mon téléphone.

Ier : pas de souci. Petite coupure. Donc, je pense que ça m'a arrêtée au moment où je disais que dans mon rôle d'enseignante, il y avait l'idée d'aborder la question, via les programmes scolaires, mais la question de l'agriculture, la question de l'alimentation, toutes les questions de nutrition, de santé, etc. Mais derrière, de leur montrer que c'est un champ extrêmement vaste, en fait, l'alimentation et qu'on va pouvoir parler d'urbanisme, on va pouvoir parler de géopolitique, on va pouvoir parler de relations familiales, on va pouvoir parler de rapport à son corps et d'estime de soi. Et du coup, en fait, plus qu'un prétexte, c'est devenu une espèce de porte d'entrée magique pour moi. [Ier : Mmmm] Un peu comme dans le labyrinthe de Pan, mais ça se finit mieux à la fin. [Rire] T'as peut-être pas vu ce film absolument abominable. [Ier : Si je l'ai vu] [Rire] C'est pas la boîte de Pandore où t'as des choses qui sortent, c'est plutôt où tu ouvres une petite porte et tu te rends compte que derrière, tu peux aborder des millions de petites questions.

Ier : C'est un gros outil de facilitation, de médiation ? [P6 : Mmm] Je vois totalement. Est-ce que t'as déjà rencontré des difficultés quand tu voulais apporter des thématiques autour des enjeux alimentaires, comme la justice alimentaire, durant des séances ?

P6 : Il y a eu cette difficulté un jour, une séance pas très heureuse justement, où j'avais senti que j'avais complètement déprimé mes élèves avec ces fameuses cartes des inégalités socio-économiques sur la région lyonnaise. Donc voilà, ce premier écueil de faire découvrir, prendre conscience et les faire connaître sans pour autant que ce soit violent dans la manière dont c'est perçu par les adolescents. Il y a la difficulté aussi de vraiment se tenir loin de l'injonction. C'est de plus en plus facile pour moi, pourtant, je l'ai dit, c'était vraiment une priorité de départ, mais ce n'est pas évident de rester neutre et de dire je prends ce qui vient de vous et ce qui vient de moi, je le garde pour moi. Moi, je suis là pour vous faire découvrir

d'autres choses, mais pas pour vous dire c'est mieux, c'est bien. C'est comme ça qu'il faut faire. Ça, c'est un défi permanent. [Ier : Ouais.] Après, j'ai rencontré une difficulté cette année, mais qui n'avait pas forcément un lien... Ce n'était pas le problème de la thématique abordée cette année qui a posé problème, c'était plutôt la manière dont le projet avait été conduit ou le fait de faire venir une intervenante extérieure, Lucille en l'occurrence, avait limité la possibilité de sortir. Le fait que ce soit elle qui soit venue et qu'on ait consacré notre budget à ça, d'ailleurs, on a toujours pas payé, le fait qu'on ait consacré le budget, c'est la première fois qu'on posait un budget qui n'était que pour des interventions, qui fait qu'on n'est pas sortis... Mais tu vois, ça n'a pas forcément un lien avec la thématique. Oui, j'ai rencontré des difficultés. Déjà, j'ai rencontré des difficultés avec ma famille. Ce n'est pas forcément avec les élèves, mais tu vas voir, c'est quand même intéressant. Notamment parce que je me suis rendue compte que les a priori, ils étaient vraiment dans les deux sens et que les conceptions pouvaient être dans les deux sens. Et notamment à ma famille, déjà à qui il fallait que j'explique ma légitimité de prof des Minguettes et pourquoi j'allais aux Minguettes et pas ailleurs. Et ensuite, pourquoi je faisais des projets agricoles et alimentaires avec ces enfants-là. Et ensuite, notamment quand je fais intervenir ma sœur, et c'est ce qui s'est passé cette année, où ma sœur, elle dit « ils n'y connaissent tellement rien que ce n'était même pas moi qu'ils avaient besoin de voir. Il fallait qu'ils aillent dans un champ avant que moi ne vienne dans leur classe. » Il fallait que les élèves sachent qu'une plante naissait d'une graine, qu'un animal qui veut faire du lait doit avoir eu une gestation à un moment donné. Et elle disait « mais en fait ».. Moi en tout cas, les problèmes ont pu parfois surgir de l'autre côté de la barrière. Non pas de mes élèves et de mes adolescents, mais des personnes qu'on allait rencontrer. [Ier : Ok] Qui étaient effarées, atterrées, contentes de participer, mais un peu démoralisées parfois en sortant de là. [Ier : Je comprends.] Mais c'est tout. Il n'y a jamais eu de problème d'irrespect. Au contraire, je trouvais que le cadre du projet avait permis de faire des choses vraiment dingues avec des élèves qui, par ailleurs, subissent des discriminations de fou. On a été visiter l'Institut Bocuse plusieurs fois. On est rentré dans le restaurant et la cuisine du chef de chez Bocuse, qui a accepté d'être un des responsables du jury du concours de cuisine, alors que le mec est étoilé. Il trouvait que les momes étaient adorables. Il était fasciné. Il n'y a eu aucune incivilité, aucun manque de respect. Moi, c'est des choses qui me font du bien aussi. [Ier : Carrément.] Au contraire, je trouve que ça solutionne des problèmes bien plus que ça n'a pu en soulever, en tout cas.

Ier : Trop bien. Et nous, on se disait, en tant qu'animatrice, moi, je n'ai pas trop animé, mais j'ai observé, et en observant ça, j'étais d'accord avec les filles aussi, c'est qu'au niveau de la liberté d'expression des élèves, des fois, on ne savait pas s'ils disaient des choses que nous, on attendait, ou s'ils disaient vraiment ce qu'ils souhaitaient dire. Je ne sais pas si tu as déjà ressenti ça pendant les projets Marguerite.

P6 : Oui, je l'ai ressenti, et déjà pas de la même manière en fonction des collèges. Je trouve qu'il y a des collèges dans lesquels... Tu vois, la liberté d'expression dans les collèges, REP plus, elle est, je pense, beaucoup plus facile. En tout cas, les élèves sont très rentre dedans, et

assez sans filtre aussi. Donc, ils n'hésitent pas à dire ce qu'ils pensent, peu importe que nous, on en pense et comment on va le recevoir. Non, mais c'est vrai. Je trouve qu'il y a une vraie différence là-dessus. Après, oui, je pense que quoi qu'il arrive, il y a des élèves qui s'auto-censurent, donc qui ne disent pas, ou bien qui disent ce qu'on a envie d'entendre. Et on l'avait vu à un congrès des élèves, mais de manière flagrante, avec une élèveuse qui était venue, qui faisait partie des personnes professionnelles qu'on rencontrait, et elle, elle était élèveuse, mais elle n'était pas en bio, et les élèves l'ont tanné toute la journée sur le bio. Et à la fin, on s'est dit, ah bon, on a dû rater un truc, parce que, du coup, eux, ils étaient même dans l'injonction vis-à-vis de producteurs, tu vois ? [Ier : Oh, waw] Et elle l'avait plutôt mal vécu. Et en plus, j'étais embêtée, parce que c'était une nana que je connaissais par ailleurs. Enfin, j'avais fait jouer mon raison pour qu'elle vienne. [Ier : Aïe, aïe, aïe.] C'était pas une expérience extraordinaire. [Ier : Je veux bien comprendre.] Mais je me dis toujours que ce n'est pas parce qu'un élève s'auto-censure qu'il n'en pense pas moins. Et qu'il ne va pas trouver, à un moment donné, un autre moyen, soit avec un autre élève, soit avec un autre adulte, d'en rediscuter. Et que c'est pas forcément notre rôle à nous de toujours faire dire tout, et que tout naisse dans notre cours. Il y a plein de choses qui vont mettre du temps à mûrir. Il y a plein de choses que, oui, ils s'auto-censurent dans notre cours, et puis, en fait, ils le diront très librement ailleurs, etc. Alors, attends, juste, il faut que je fasse une pause de 2 minutes. On en a pour combien de temps encore ?

Ier : Je pense qu'on en a encore pour 20 minutes. Je pense que c'est ça, si ça te va ?

P6 : Ok, donc, si on en a pour 20 minutes, je fais une micro-pause, et que j'ai apporté la popote pour 3 personnes, et que ça a sonné, et que les 3 personnes en question, il faut que j'aïlle leur donner le tupperware.

Ier : Pas de souci, vas-y, vas-y.

P6 : Ca t'embête pas ?

Ier : Non, non !

P6 : Donc, je prends 2 minutes, je cours. Je me dépêche.

Ier : Pas de soucis.

P6 : A tout de suite.

Ier : A tout de suite.

[Pause]

P6 : Hier soir, je me suis un peu emballée sur les proportions, et du coup, hier soir, j'ai envoyé un texte à mes collègues en disant, premier arrivé, premier servi, qui veut du risotto demain ?

[Rire]

Ier : Trop bien !

P6 : Donc la je leur ai lancé le risotto qu'ils puissent manger, même sans moi.

Ier : Trop bien. Mais tu me dis si tu veux quand même manger entre-temps, et qu'on reprenne peut-être plus tard, ou je sais pas ?

P6 : Non, parce que si tu dis 20 minutes, on va finir maintenant. Je pense qu'il vaut mieux pour toi que ce soit fait aussi. Que le truc soit clos.

Ier : Ça marche, merci en tout cas.

P6 : Pas de souci.

Ier : Où est-ce qu'on était ? Oui. Est-ce que, du coup, quand t'es confrontée à ce genre de difficultés-là, est-ce que t'as des solutions ? Est-ce que t'arrives à trouver des solutions qui, toi, te paraissent comme une solution pour eux ?

P6 : Alors, par rapport à ma famille, la solution, ça a été de leur montrer. Plus s'en parler encore. Et vraiment de leur montrer l'utilité de ces projets. Et de leur dire, vous imaginez, notamment ma soeur, « si tu n'y avais pas été, même ça, ils le sauraient encore moins. » Et de leur dire que, voilà, ça rend aussi notre métier modeste, de se dire, bah oui, des fois, on part de loin, et le tout, c'est d'avoir avancé un peu. Après, quand il y a eu des difficultés vis-à-vis des élèves que j'avais du mal à embarquer dans les projets, je me suis rendue compte que le fait de vraiment partir de leurs envies à eux était plus facile. Mais ça pose un autre problème, c'est que partir des envies des élèves, ça veut dire qu'on attend de connaître les élèves et de leur en avoir parlé. Or, les projets, on les dépose l'année d'avant. Et donc, tu vois, par exemple, entre autre ça fait partie de quelque chose que Thibault et moi, on est en train de réfléchir cette année, à savoir ne pas faire de demande de financement pour l'année prochaine de façon à pouvoir retourner sur des projets où on s'éclate, où on fait ce qu'on veut, où on part des élèves et où, en fait, on a peut-être moins besoin de moyens et on va peut-être plus arriver là où on veut qu'en faisant des grosses demandes de subventions, etc., au niveau de nos projets. [Ier : Ok.] Donc, voilà. C'est un peu contre-intuitif, parfois, je trouve, mais cette dépendance au financement avant l'heure nous entraîne à déjà cloisonner des projets alors qu'en fait, on ne sait pas quelle classe on aura l'année prochaine, on ne sait pas comment ça va se passer avec eux. Et puis, tu vois, il y a des fois, on prévoit de faire un projet avec des quatrièmes, mais en fait, c'est abominable, c'est une classe avec laquelle ça ne se passe pas

bien du tout. Ben, c'est pas grave, en fait, on va faire le projet avec des cinquièmes, tu vois. Sauf que ça, tu ne peux pas le modifier si, d'une année sur l'autre, tu avais déjà tous tes financements, tout était ficelé, tout ça. Donc, tu vois, je t'ai apporté un nouveau problème et une nouvelle solution. [Rire] Après, je me dis que quand certains enseignants arrêtent de demander des financements alors que ça fait longtemps qu'ils les demandaient, ça permet aussi peut-être à d'autres de pouvoir les obtenir. Et non pas de dire on diminue l'envergure des projets, mais on fait tourner, tout simplement, les financements. Qu'est-ce que j'avais évoqué comme autre difficulté ?

Ier : Au niveau de la liberté de la parole.

P6 : Oui, mais alors, ça, tu vois, je pense que je fais plus attention à ce qu'il y ait beaucoup de discussions entre pairs. Et notamment, les méthodes GFRN avec l'auto-socioconstruction, ça, je trouve que c'est très, très efficace pour la libération de la parole. Le fait de dire le conflit sociocognitif, c'est un truc qui n'est pas juste entre vous, les élèves, et moi, l'adulte. En fait, c'est même entre vous et vous et vos parents. Il y a toujours conflit sociocognitif. Et ne plus se mettre comme le porteur de savoir qui ferraille face à une classe entière et de laisser les gens travailler entre eux, discuter entre eux, et débattre entre eux. Enfin, les élèves, c'est beaucoup plus efficace. Pour moi, en tout cas, ça m'apporte des vraies solutions.

Ier : OK. Super. Est-ce que... C'est une question un peu pareille contre-intuitive, mais est-ce que tu trouves les outils qu'apporte le réseau Marguerite accessibles pour tous les enseignants ?

P6 : Alors, je dirais oui, de manière générale. D'autant plus maintenant qu'on a des salariées merveilleuses qui sont en capacité de rendre ces outils accessibles aux enseignants en les leur faisant découvrir. Donc, en fait, je les trouve très accessibles. Et c'est ce que je te disais tout à l'heure. Parfois trop. Je trouve que c'est important que les enseignants partent avec leurs envies de départ. Avant de se jeter dans la piscine de contenus qu'on a... Mais oui, oui.

Et alors, là, depuis que... Enfin, vraiment, depuis que Clémence et Morgane sont arrivées et qu'on a commencé à vraiment faire des livrets, de l'infographie à fond, et elles sont vraiment brillantissimes là-dessus, oui, on a des contenus qui sont de plus en plus accessibles. Avant, on faisait des fiches... Enfin, les fiches prof, les fiches élèves, etc. C'était un peu l'Europe de l'Est. [Rire] Non, non, vraiment. C'est nettement amélioré. Mais elles sont très très fortes en communication, je trouve, pour ça. Elles nous ont apporté une plus-value de malades que nous, on était absolument pas capables d'apporter. [Ier : Ok] Ni en termes de temps, ni en termes de compétences. Vraiment. [Rire]

Ier : D'accord. Et tu me disais, au niveau de la dynamique de groupe et de son évolution, c'est que généralement, pas dans toutes les classes, mais que généralement, du coup, ça a amené

une certaine proximité, du coup, avec les élèves, et que... Est-ce que tu vois une autre évolution ?

P6 : En fait, déjà, je trouve qu'ils nous font confiance plus, parce que il y a un vrai défi, vis-à-vis d'un public adolescent, c'est la question de la confiance. Et confiance vis-à-vis de l'adulte en général, hein. [Ier : Ouais, ouais, ouais.] Et du coup je trouve que le projet apporte ça, une interconnaissance bien plus fortes et même tu vois on rigole, on a des temps de déconnade qui font qu'ils ont confiance sur le fait qu'on les emmène quelque part et qu'on les emmène, enfin on y va avec eux en fait. C'est pas genre le train passe et tu montes ou tu montes pas quoi. Et ça c'est hyper important. Du coup, ça tisse cette proximité, ça tisse ce lien de confiance et c'est une des raisons pour lesquelles je trouve que la parole est plus libre aussi. C'est que comme ils sont en confiance, ils savent qu'ils peuvent dire des choses qui vont éventuellement me choquer mais ils le disent parce qu'ils veulent voir ma réaction, ils le disent parce qu'ils veulent entendre ce que je vais dire de ça, tu vois ? [Ier : Ouais] Et puis en dehors de la question de confiance, c'est une vraie appétence aussi pour le travail quoi. C'est que c'est des élèves qui ont envie, enfin ils sont contents de venir en classe, ils sont contents de s'asseoir dans ma salle, enfin dans nos salles, ils sont contents de... ils disent « ah c'est Marguerite aujourd'hui madame », enfin tu vois ils ont, voilà, ils ont envie de découvrir, ils ont... je sais pas, ils sont contents d'être là. C'est déjà beaucoup je trouve quand on est ados dans un collège. [Ier : C'est énorme] Donc voilà, ça marche pas bien sûr, sur 100% des élèves mais ça crée quand même une dynamique globale qui fait que même un élève qui est un peu réticent, il y a toujours un moment où il se laisse embarquer ne serait-ce que parce qu'il en a marre d'être à contre-courant tu vois ?

Ier : Je crois carrément. D'accord. Et est-ce que t'as le sentiment d'avoir acquis de nouveaux outils ou leviers d'action pour traiter du coup de... je réponds à la question en même temps que je suis en train de la dire. Enfin ce que tu me disais, c'est que le fait que tu es à chaque fois, tu t'enrichis très souvent, etc. fait que t'arrives à avoir des leviers d'action à chaque fois pour traiter cette thématique ou de nouveaux leviers. Je sais pas, dis-moi si c'est faux.

P6 : J'ai quand même des blocages. Parce que oui, je trouve qu'en tout cas on développe un arsenal de choses assez impressionnant. On a les séances, on a le réseau, on a le site internet, on a les séances variées qui viennent nous aider, on a la co-animation, etc. Bref, il y a plein de choses. On a quand même des points de difficultés, notamment moi par exemple, sur ce quartier. Un gros point de difficulté, c'est le lien avec les collectivités territoriales locales. C'est que le lien avec la mairie, par exemple, les collèges étant dépendants de la métropole, c'est très compliqué de faire comprendre à la mairie que ce sont les citoyens de son territoire que l'on met en action sur son territoire et que ce seront les électeurs de son territoire de demain. Et du coup, c'est toujours un peu secondaire. Je n'ai jamais réussi à... Pourtant c'est toujours la même maire depuis que je suis là. Bon, il y a un moment, on aurait dû se connaître. [Rire] Et en plus, la complexité de cette espèce de millefeuille communales fait que parfois, c'est très compliqué d'avoir des entrées, une reconnaissance de la mairie dans ce

qu'on fait et même juste des interactions avec la mairie, tu vois, pour visiter la mairie, que peut-être ils viennent, etc. Ça, c'est le plus difficile. Attends, quelqu'un rentre.

[interruption]

P6 : Pardon.

Ier : Pas de souci.

P6 : Du coup, est-ce qu'il me reste des choses dans cette thématique là ? Non, je crois que j'ai tout dit. Après, tu peux me reposer la question si tu penses que je peux aller plus loin.

Ier : Je pense que t'as déjà pas mal à voir des choses, en plus de ce que t'avais déjà dit, donc je pense que c'est déjà pas mal. Et du coup, j'ai juste une dernière petite question, avant d'aller manger.

P6 : J'ai mon cerveau qui faiblit, je sens que je suis moins organisée dans ce que je te dis.

Ier : Non, non, t'inquiète pas, c'est très très bien. [1'03] Mais du coup, est-ce que ces projets du réseau aux Marguerites, ils ont eu un impact sur toi sur le plan personnel, par exemple sur ta manière de conscientiser certains aspects, sur ton rapport à cette thématique-là ?

P6 : Alors, ils ont un impact très concret déjà, c'est qu'ils me prennent beaucoup de temps. Non mais c'est vrai, c'est concret, parce que ça a un vrai impact sur ma vie personnelle, dans le sens où j'y consacre plus de temps qu'à d'autres choses, mais je sais que je le fais parce que ça me motive, je le fais pas par la contrainte, donc ça c'est bien. Ça a eu un impact aussi dans le sens où j'ai fini par me dire « qu'il y a un moment où il faut que tu sois en cohérence avec tout ce que tu dis, et donc arrête de dire ce qu'il faut faire, enfin pas dire ce qu'il faut faire, mais toi tu présentes tous les modèles, mais t'es pas du tout irréprochable. » Et donc ça m'a quand même aussi permis d'évoluer dans mes propres itinéraires, notamment en fait sur des choses que je connaissais, qui existaient, par exemple, je sais pas, s'inscrire à une amap, ou vraiment aller le plus possible dans des magasins producteurs, des choses comme ça. Mais où le manque de temps, enfin bref, je me trouvais toujours des très bonnes excuses pour ne pas forcément faire ce que j'avais prévu de faire ou envie de faire. Et ces projets-là m'ont permis de me dire, si je veux être un peu crédible quand même, il faut que moi j'aie explorer, que j'aie pratiquer toutes les alternatives que je fais découvrir aux élèves. Et ça permet ensuite de se rendre compte des réalités de terrain, de se dire, tiens j'aimerais bien m'inscrire sur une amap à Vénissieux. Ah, ça n'existe pas. Tiens, j'aimerais bien marcher à Vénissieux. Ah mince, il y a que 5 producteurs sur 90 exposants. Donc voilà, ça, ça m'a permis ça aussi, un peu de modifier mes pratiques et mes pratiques familiales. Mais après, tu vois, j'ai du mal à savoir dans quelle mesure, dans quelle proportion jouent l'arrivée de mes enfants et le fait d'avoir mené des projets. Parce que je trouve que l'arrivée des enfants a été assez déterminante aussi dans le fait de me dire, bon en fait il faut que je fasse vraiment attention à

ce que je consomme, etc., à quel budget j'y consacre. Voilà. Qu'est-ce que ça a changé ? Ça m'a rendu plus compréhensive et je me sens plus proche des personnes des Minguettes, que ce soit les parents, les enfants. Je connais mieux leurs vulnérabilités. Et partant de là, je trouve que je suis pas plus indulgente, mais plus modeste dans mes approches et pédagogiques et dans les rencontres avec les parents. Et c'est rigolo, hein, parce qu'on pourrait se dire que c'est complètement annexe la justice alimentaire par rapport à tout ça. Mais ces projets-là m'ont amenée à ça, ouais. Puis à me rendre compte aussi de la chance que j'ai d'avoir un potager, d'avoir une famille qui est dans l'agriculture, etc. Alors qu'avant pour moi c'était un peu des espaces d'acquis inconscients. Et là pour moi c'est des évidences, quoi. Je me dit punaise, en fait, « j'ai vraiment de la chance de pouvoir offrir à mes enfants des sorties à la ferme autant qu'ils veulent pendant les vacances, toutes les semaines, pendant l'année. » Voilà. Donc ça me rend plus... je sais pas comment dire... plus modeste en tout cas, plus... je sais pas. Je trouve pas d'adjectif, mais c'est un peu ça. Moins présomptueuse vis-à-vis de la vie et vraiment consciente des réalités et des autres et des miennes. [Ier : Ok. Ouais.] Voilà. Je trouve c'est important ça parce que tu vois, quand on parlait du fait que j'étais en résidence statistique, que je suis fille d'agriculteur, j'avais toujours l'impression de venir de tout en bas ou presque. Mes parents à eux deux ils gagnaient pas le SMIC. Être agriculteur, il y a aussi toute la charge de l'image qui va avec, etc. Et en fait je me rends compte que c'est facile d'avoir l'impression d'être celui qui vient d'en bas, mais c'est aussi très bien de se rendre compte qu'il y en a qui viennent d'encore plus bas ou qui ont d'autres difficultés très différentes. Et ça, ouais je sais pas, en termes d'ego, en termes de connaissance des autres, en termes de modestie, d'humilité. Ah c'est ça le mot ! [Rire] Voilà. C'est vraiment humble. Ça veut pas dire que j'étais présomptueuse, mais ça veut dire que je pense que je me rendais pas compte parfois des chances que j'avais, des privilèges dont je bénéficiais du fait d'avoir une famille d'agriculteurs, de pouvoir manger des produits frais locaux de saison à foison, de jamais avoir mangé un seul produit industriel de toute mon enfance. Tu vois ça je m'en étais pas forcément rendue compte avant d'avoir mené ces projets-là.

Ier : Ça t'a ouvert un peu un nouveau regard quoi ?

P6 : Ouais, c'est ça. Et puis je passe beaucoup de temps à relire le passé, à réétudier ce que j'ai vécu moi à la lumière de ces choses-là aussi, tu vois ?

Ier : Carrément. Bah génial, merci beaucoup. Merci beaucoup d'avoir pris le temps et tout, c'était un peu plus d'une heure.

P6 : Non t'inquiète, c'est bon. Et là comment tu fais pour traiter tout ça ? Comment tu vas faire pour traiter tout ça ? Tu enregistres vocal ou ça retranscrit au fur et à mesure ?

Ier : Non, alors j'aurais aimé tellement que ça retranscrit au fur et à mesure, mais pas du tout. [rire] En fait, j'ai déjà un logiciel qui me permet de faire une première retranscription, sauf que c'est un logiciel, donc tout n'est pas parfait. Donc du coup, je repasse après et après du

coup, je passe à l'analyse et l'analyse, on peut céder de logiciels. Moi, je ne suis pas très à l'aise avec le fait de céder des logiciels sur ça. J'aime beaucoup le... Je ne sais pas, je me dis que ça enlève un peu ce côté humain là, mais c'est juste ma vision. Je ne sais pas, je préfère le faire moi-même. [P6 : Je comprends.] Et donc du coup, je fais une analyse de contenu, je mets en avant toutes les thématiques qui sortent le plus. Ce qui est en commun, ce qui n'est pas en commun avec les autres personnes. Ça prend du temps, mais c'est trop intéressant.

P6 : Oui, c'est clair. Ok, très bien. Moi, je vais filer parce qu'il faut que je mange et puis j'ai cours cet après-midi.

Ier : Ça marche.

P6 : Si tu avais d'autres questions, tu n'hésites pas. Et c'est rigolo parce que je m'attendais à ce que tu poses des questions par rapport au réseau. Et en fait, tu as posé beaucoup de questions par rapport au projet. Tu vois, moi en tant qu'enseignante, etc. [Ier : Oui.] Et c'est marrant parce que je m'étais préparée sur tous les fronts. Ça ne devait pas faire partie de son champ d'études, mais il y a zéro frustration. C'est vrai que... C'est rigolo.

[Rire]

Ier : Ça marche. Bon génial. Merci encore vraiment.

P6 : Merci à toi.

Ier : Et bon risotto, du coup.

P6 : Bon appétit. Oui, merci.

Ier : Merci.

P6 : Bon courage pour traitement des données.

Ier : Merci beaucoup. Au revoir.

P6 : A plus. Salut.

Annexe 14.b. P7- Non participante à une séance sur la JA

Ier : La première question c'est ; pourquoi tu t'es intéressé aux séances du Réseau Marguerite ?

P7 : Parce que c'est le premier endroit que je vois où on soutient les profs dans la mise en place de leur projet. En fait c'est quelqu'un qui m'en a parlé, qui m'as dit « tiens du devrais aller voir ça devrait t'intéresser » et donc il y avait ce côté : on a des projets a proposer et on vient aider les profs a les monter. [Ier : Ok] Et puis l'autre raison c'est qu'il se trouve que j'ai eu connaissance du Réseau Marguerite après ce moment il y a deux ans déjà et j'ai eu envie de participer au congrès des élèves et Noémie m'a dit « oui si tu veux il y pas de problème tu peux venir » et c'est la que j'ai eu un gros coup de cœur quoi. Parce que j'ai juste trouvé la journée géniale, de voir les projets des élèves, de voir qu'on les reçoit a la Métropole de Lyon , qu'on les prends pas pour des bébés, que les projets sont hyper variés. Tout de suite j'ai été hyper charmé par l'association. [Ier : Ok, super] Voilà, et en fait ça tombé donc il y a pile deux ans et je savais que j'allais être en congés formation toute l'année d'après, donc j'allais pas monté un projet, mais par contre j'ai tout de suite demander à mon chef d'établissement si on pouvait faire venir Noémie au pré-rentre de fin aout- début septembre, pour qu'elle présente l'association et que ça donne envie à des collègues de bouger quoi et ça a marché. Parce qu'après quelques moi j'ai deux collègues qui m'ont dit « bon bah c'est cool, on y va, on fait un projet l'année prochaine ». Donc la cette année c'est notre premier projet en fait. Je suis retournée dans mon collège et c'est notre premier projet complet. [Ier : Super !] L'année dernière, j'ai pu les aider en tant que bénévoles, c'est-à-dire que comme je n'étais pas en cours et que c'était une année de pause pour moi, j'ai pu découvrir le réseau d'une autre façon. J'ai animé des séances de ciné-débat, mais je les ai aidées sur le congrès à Valence, j'ai aidé au congrès à Lyon, j'ai pu se faire des choses comme ça.

Ier : Ok, super, ça t'a permis de voir l'autre côté un peu de la l'association ?

P7 :Oui, je vois bien l'autre facette du coup. Pas du tout certainement, mais en tout cas une partie, oui.

Ier : Une partie, trop bien. Et est-ce que du coup de base tu avais des intérêts initiaux pour les enjeux alimentaires ?

P7 : Oui, parce que j'ai un engagement écologique qui fait que pour moi c'est un sujet important comme plein d'autres sujets, mais évidemment primordial. Mais je n'avais pas une appétence particulière pour parler de ce sujet-là plus que d'un autre. Il faut parler de tous les sujets avec les élèves, donc c'est pas celui-là plus qu'autre chose.

Ier : Carrément, c'était plus l'approche qui t'a tenté...

P7 : Oui, vraiment. Peut-être aussi quand même le fait qu'on parle beaucoup de carbone, de fresques du climat, je trouve qu'on est très orientés au climat, et il y a tous les autres sujets qu'il ne faut pas laisser tomber. Parce qu'en fait je suis en pleine transition professionnelle, je ne veux plus être prof, qu'est-ce que je peux faire d'autre ? Et donc l'année dernière c'est une année où je me suis posé plein de questions sur est-ce que je me spécialise sur un thème, par

exemple le vélo, ça me parle beaucoup, l'alimentation, et c'est sûr que l'alimentation ça fait quand même partie des grands sujets, dans le sens où au travers de mon propre questionnement, c'est quelque chose qui a beaucoup bougé, ma propre alimentation a beaucoup changé, et au travers des documentaires, de tout ce que j'ai appris en me renseignant, tu te rends compte que ça a un levier quand même énorme. Et encore bien plus que le climat, dans le sens où on voit tout de suite les effets pour soi, et sur sa santé, et sur l'environnement local, alors que pour faire des efforts sur le carbone, on a l'impression de rien faire, parce qu'on est dans un océan. Donc c'est quand même un sujet qui, c'est pas qu'il m'anime particulièrement, mais que je trouve propice à aller toucher des choses avec les jeunes, et qu'on ne soit pas dans le, il faut faire des efforts, faire moins bien, parce qu'on a tout à gagner à manger mieux, c'est dans notre intérêt en fait, ce qui fait que ça me plaît le sujet de l'alimentation, c'est ça, c'est qu'il y a un effet bénéfique tout de suite, du coup on a un levier gratifiant pour les élèves.

Ier : Un effet bénéfique et concret du coup.

P7 : Oui et concret, c'est-à-dire que d'abord je le fais pour moi, je le fais pas juste pour sauver la planète, je le mange bien pour moi, d'un moment à l'autre, pour commencer une vie. Et c'est là que ça change je trouve, par rapport à, il ne faut pas prendre l'avion, il faut se priver de tout.

Ier : Ouais, carrément, carrément, carrément. C'est quoi ta perception sur la justice alimentaire ?

P7 : Eh bien, j'en avais pas beaucoup, c'est vraiment le réseau Marguerite qui m'éveille à ça. J'essaye de me remémorer avant, oui forcément je sais qu'il y avait des gens qui ne mangeaient pas à leur faim, ça ok, mais j'avais quand même, j'ai encore un peu ce côté de, en France on doit pas pouvoir mourir de faim parce qu'il y a de l'aide alimentaire. Donc voilà, il y a les restes du cœur, j'ai cette sensation qu'on peut pas mourir de faim en France, peut-être que je me trompe. Mais ce dont j'avais absolument pas conscience, qui commençait déjà à s'éveiller mais qui a été renforcé grâce au réseau Marguerite, c'est ce côté, mais quelle nourriture on donne quoi, déjà des bocaux, des trucs pas bio, tu choisis pas ce que tu manges, enfin qu'est-ce que ça veut dire quoi, là c'est juste entre guillemets remplir des gens d'aliments, parce que justement on ne veut pas qu'ils meurent, mais socialement, qu'est-ce que ça dit en fait de notre façon de voir l'aide et le soutien. Je pense que ça je l'avais déjà un petit peu entrevue, mais c'est vraiment de travailler avec le réseau Marguerite que ça m'a éveillée à ça, que j'ai découvert par exemple le principe des épiceries sociales que je ne connaissais pas avant. [Ier : Ok, super] Et l'année dernière, le ciné-débat qu'on avait préparé avec Clémence, c'était justement sur la justice alimentaire pour une séance de cinquième, donc c'est vrai que ça m'a permis de bien me plonger dedans et de découvrir un petit peu qu'il y avait un gros enjeu de ce côté-là, que je pense qu'on n'avait pas complètement conscience.

Ier : Et du coup le cinéma que tu avais animé, le cinéma-débat que tu avais animé, c'était avec les acteurs ?

P7 : Non, c'était un documentaire, le nom ne me revient pas, mais Clémence saura te le redire, c'était des extraits d'un documentaire. Ah oui, des acteurs, pardon, du territoire.

Ier : Du territoire, oui, pardon, je me suis mal exprimée.

P7 : C'était sur le documentaire. C'était au festival que le réseau Marguerite a co-organisé avec d'autre association et Bellebouf. [Ier : D'accord] Je suis nulle, je perds parler de nom. C'était l'automne pas celui-là mais celle de l'année d'avant. Et oui, effectivement, on avait fait venir des personnes qui travaillent dans les épiceries sociales, des producteurs et maraîchers. C'était un événement, c'était marrant parce que c'était ouvert. Alors il y avait des collégiens qui venaient, mais c'était aussi ouvert au grand public. Il y avait des adultes et des ados. [Ier : Chouette.] Et on avait sélectionné, on n'a pas montré tout le documentaire, mais on avait sélectionné des extraits et après il y avait un principe de table ronde où il discutait avec ses acteurs, donc des gens qui expliquaient comment ça se passe dans une épicerie sociale.

Ier : Et du coup, c'est à partir de là aussi que tu as découvert ce que c'était une épicerie solidaire ?

P7 : Oui, voilà, c'est là que j'ai mieux compris. J'avais dû en entendre parler, mais vraiment très vaguement.

Ier : Oui, c'est vrai que c'est flou.

P7 : Et du coup, maintenant j'ai l'impression qu'on en parle beaucoup plus. Mais est-ce que c'est parce que je le sais ou est-ce que c'est parce qu'on en parle vraiment plus ? Je ne sais pas, je ne me rends pas compte.

Ier : Mais j'ai l'impression que de manière générale, on parle vachement plus de l'alimentation.

P7 : C'est quand même un sujet qui est venu sur la table. On entend parler de sécurité sociale de l'alimentation, c'est quand même des sujets qui sont un peu à l'ordre du jour en ce moment.

Ier : Mais c'est vrai que de toute façon, à partir du moment qu'on sait un sujet ou on sait un nouveau truc, c'est vrai qu'on a tendance à le voir un petit peu plus.

P7 : Oui, forcément, on est plus alerte.

Ier : Et du coup, vous êtes sur quel projet du coup au collègue ?

P7 : Alors, nous on a une particularité au Collège Saint-Louis, c'est qu'on a un fonctionnement qui est très en équipe et par niveau. C'est-à-dire que quand on fait un projet, c'est tout le niveau. Ce n'est pas juste la classe de Madame Machin et de Monsieur Bidule. Parce que les élèves changent de prof dans le courant de l'année. [Ier : Ok.] C'est un peu spécial. On est les seuls à faire ça. Les élèves peuvent choisir leur prof sur une période de nuit. Ce qui fait que moi, j'ai des élèves de septembre à novembre. Mais après, je ne les revois des fois plus de l'année. D'autres vont rester avec moi. Des nouveaux vont revenir. Et donc ça, ça fait qu'on ne peut pas faire un projet de classe en maths. Parce qu'il faut que je le fasse sur trois mois. Et puis du coup, de toute façon, c'est inscrit. Dès qu'il y a une sortie de théâtre, c'est tout le monde. Là, on est allé à la mosquée ce matin avec les cinquièmes. C'est tous les cinquièmes qui vont à la mosquée. Pas forcément en même temps. Mais en tout cas, on sait qu'en cinquième, ils sont allés à la mosquée. Et donc, il y avait l'enjeu de comment... Alors, j'avais certes deux collègues qui étaient prêts à partir avec moi. Mais il y en a... Donc, on est deux en maths et une en SVT. Mais si on fait un truc en maths, faut qu'on arrive à convaincre le troisième collègue en maths. Parce qu'on ne va pas le forcer à faire un truc qu'il n'a pas envie de faire. Pareil en SVT. Donc, on avait cette difficulté de se dire comment on peut embarquer des gens avec nous qui ne sont pas moteurs, mais qui vont être OK pour nous suivre. Donc, il ne faut pas que ça soit trop ambitieux. Il ne faut pas que ça prenne des heures de cours que je n'aime pas. Mais ce côté qui a un équilibre, qu'ils y voient un bénéfice pour leur cours. Et puis, que ça ne soit pas trop intense. Parce qu'organiser une sortie pour une classe, pour cinq, ce n'est pas le même boulot. Donc, on a plutôt cherché à faire un petit fil rouge. Puis, on s'est dit que c'était une première année, qu'on allait commencer doucement, puis qu'on verrait où ça nous mène. Et au final, je suis assez contente. Parce que finalement, il y a l'anglais, SVT, maths et français qui sont partis avec nous. Donc, à chaque fois, c'est tous les profs de toute la matière. [Ier : OK, super.] Donc, ça veut quand même dire l'air de rien sur un collège de 10 profs, sur 40. [Ier : C'est fou.] Ce n'est pas anodin. Mais c'est aussi parce qu'il y a un esprit qui fait que les gens sont plutôt partants. Et chacun, ça ne leur a pas demandé un travail incroyable. Et donc, dans ces matières-là, c'est des gens qui étaient partants parce qu'ils voyaient un intérêt dans leur séquence de cours. SVT, elle a la partie nutrition, de toute façon, qu'elle doit faire en cinquième. En français, elle faisait toute une séquence sur l'homme et la nature, sur l'engagement, ces hommes et ces femmes qui s'engagent pour l'environnement. Donc, elle s'est dit pour montrer le film, peut-être plus orienté à l'alimentation qu'environnement en général. Elles étaient OK pour changer un peu leur séquence. En anglais, elles font la street food. Elles trouvent ça sympa de nous rejoindre. Et puis nous, en maths, on a un chapitre statistique où tous les ans, on leur faisait faire un questionnaire, qui remplissait et après, qui analysait. Les autres années, c'était sur les poids des cartables. Là, on s'est dit, on peut faire sur l'alimentation, ça peut être sympa. Une fois qu'il y avait les matières et qu'on avait décidé ce côté fil rouge, c'est Morgane et Noémie qui nous ont aidées à monter ça et on a regardé comment ça pouvait se dispatcher sur l'année. Ça a été plutôt des petits clins d'œil au fur et à mesure de l'année. [Ier : Ok] Et là, on est dans la phase finale où dans toutes les matières, ils ont fait ce qu'ils avaient à faire. Ils sont cette

semaine en train de préparer une expo pour le CDI où on verra tous leurs travaux dans toutes les matières. [Ier : OK, super.] On n'était pas sur une problématique, par exemple. Surtout en santé collège, on va être sur un thème bien spécifique. Là, c'est un peu plus varié. On a quand même fait le choix de commencer par une séance sur la découverte des pétales de la marguerite, la séance photo-pétales, parce qu'il fallait bien qu'on lance le projet, qu'on leur en parle et qu'il y ait un petit fil rouge. Ensuite, on s'est dit que de leur faire prendre en photo leur repas, c'était un bon point de départ. Ça servait en SVT, ça servait en anglais. Puis nous, ça a lancé un petit peu le questionnaire en maths. Donc le deuxième point, ça a été leur expliquer qu'ils devaient prendre une photo. On les a récoltés. Nous, en maths, on a fait le questionnaire. Ils l'ont analysé. Ils ont utilisé ces photos en SVT, en anglais, là, récemment. Et puis, ils ont fait leur séquence en français sur des associations qui parlent d'alimentation. Donc, ils ont appris que c'était qu'une épicerie sociale solidaire. Et il y a une autre semaine qui nous a servi. C'est que déjà, c'est déjà prévu dans leur programme. Ils ont une semaine où ils n'ont pas cours. Et ou, c'est tout un jeu de rôle. C'est un projet qu'on a récupéré du Canada. En fait, ils se plongent dans leur vie d'adultes. Ils tirent au sort un métier. Et ils ont une semaine. C'est leur temps fort de l'année où ils découvrent qu'est-ce que c'est mon métier, quels compétences j'ai, comment je travaille, combien je gagne. Après, il y a la séance où ils calculent leur temps libre. Si je travaille tant d'heures par semaine et que je dors tant d'heures par semaine, combien de temps il me reste pour faire des loisirs. Et puis, ils font leur budget. [Ier : Génial, c'est trop bien.] Oui, c'est super. [Ier : C'est un très beau programme.] Mais là, tout de suite, on s'est dit, comment on peut mettre des petites pièces alimentation, dans ce projet-là. Et donc, le mercredi matin, c'est toujours une demi-journée où on les sort dans le quartier parce qu'on est à tout près. Et on leur demande d'avoir un petit questionnaire et d'aller demander aux gens, aux commerçants, leur métier, pour juste faire une petite enquête métier. Donc là, on avait ciblé des lieux spéciaux alimentation. Ce qui fait que chaque classe, ils étaient par deux ou trois. Et chaque binôme a au moins rencontré une personne qui a un lien avec l'alimentation. Ils avaient des parcours différents. Donc, tu vas avoir cinq classes, ça veut dire cinq parcours. Ça veut dire dix lieux. Donc, 50 lieux. C'est déjà bien. C'est costaud. [Ier : C'est vraiment très costaud.] Et dans ce programme-là, il y a aussi le... Alors, ils apprennent plein de trucs. Tout ce que c'est que ton salaire avant, brut, net, ce qu'est qu'une lettre de licenciement. Et donc, le jeudi, ils reçoivent leur lettre de licenciement. Et le jeudi après-midi, ils doivent retrouver un boulot. J'étais photographe. J'ai été licenciée. Quel autre métier je peux faire ? Est-ce que... Où est-ce que je peux faire la photographie là où je ne m'y attendais pas ? Et donc, l'après-midi, ils ont une activité où il y a plusieurs projets. On leur dit, ben voilà, on a un projet de docu-fiction. On a besoin d'un cuisinier. On a besoin déjà de comprendre qu'on a besoin d'un cuisinier dans un projet de documentaire. Tu vois, déjà ils ont du mal [Ier : je comprends.] Ben voilà, il y a plusieurs projets. Puis, ils devaient retrouver un emploi. Et dans ces projets, ben on s'est dit, on va en faire un sur l'alimentation. En fait, on a enlevé le projet « centre commercial » que je trouvais pas bien. Et à la place, on a inventé un projet « tiers-lieu ». Donc, qu'est-ce qu'il nous faut ? Il nous faut quelqu'un qui est capable d'animer des séances pour les publics. Il faut peut-être une bibliothécaire parce qu'il y aura une médiathèque sur l'alimentation, il faut des jardiniers, il faut des cuisiniers, il faut

quelqu'un qui fera les travaux , il faut un plombier. Enfin voilà. Donc ça, c'était les deux... Dans cette semaine-là, c'était les deux clins d'œil alimentation. [Ier : OK.] Donc tout ça, ça a fait que, ouais, sur le fil de l'année, ils ont un peu tout... Ils ont entendu parler régulièrement. Et puis là, on prépare l'expo. Ça a été le moyen.... Ils avaient chaque classe une séance de 2 heures pour préparer un peu l'expo. Et ça a été le moyen de se dire, voilà tout ce qu'on a fait. Parce que finalement, ils ont oublié, ça doit être du mois d'octobre. Et d'ailleurs, on voit que c'est ce qui n'est pas facile ce côté fil rouge. Comme c'est pas mes élèves, tu vois, que je vois toutes les semaines. On leur a pas parlé tout le temps. Ils ont pas forcément fait tout le temps les liens. Donc c'est important d'avoir ces séances de conclusion et cette expo finale qui fait qu'on montre quand même qu'on a fait des trucs. [Ier : Ouais, carrément.] Voilà, le projet qu'on a mené. Et on part un peu sur le même principe l'année prochaine parce qu'il faut quand même capitaliser. Des fois, capitaliser, c'est pas toujours un gros mot. [Rire] [Ier : C'est vrai, c'est vrai.] Mais avec l'idée que comme il y avait 5 classes, on n'en voit que 15 élèves pour les 5 classes parce que sinon, on allait truster le congrès des élèves. Ça fait donc pas beaucoup d'élèves. Ça fait 2 ou 3 élèves par classe qui vont au congrès. Là, où normalement, c'est plutôt 8 ou 10. [Ier : C'est vrai.] Donc ce qu'on a imaginé avec Morgane et qu'on est en train de regarder, c'est pour que l'année prochaine, on leur fasse vivre à tous le jeu de rôle sur la cantine. [Ier : OK.] Comment le réseau Marguerite pourrait animer des séances pour que chaque classe vive ça. Alors ça, sur le niveau, et on se répartit, alors ça sera forcément une adaptation. [Ier : Ouais.] Mais je trouve que c'est un... Les séances, elles sont hyper intéressantes. La séance de préparation, où tu comprends les enjeux d'un nutritionniste ou d'un distributeur de produits frescos. [Rire] Tu comprends, en fait, que le monde, c'est pas si simple. Il y a des enjeux qui sont contradictoires et qu'il faut arriver à mettre tout autour de la table. Donc on partirait sur la même chose avec ça en plus, certainement.

Ier : OK. Super. Et je reviens, du coup, tu disais qu'au début, c'était un peu basé sur une étude du Canada ou une recherche.

P7 : Ah oui, la semaine spéciale. Ouais.

Ier : Je sais pas si t'as encore la recherche, mais ça m'intéresserait beaucoup de...

Ier : Je pourrais t'envoyer le lien. C'est un programme qui s'appelait... Nous, on l'appelle Vrai vie, vrai défi, mais je crois que ça plaît aussi. « Jouer pour de vrai », je t'envoierai le lien. [Ier : Ouais.] Donc c'est un programme qu'on a acheté, mais en fait, on a acheté les droits. Et c'est vraiment un truc qui est calé heure par heure. T'as un jeu de 8h à 9h, tu fais tel le jeu, de 9h à 10h, tu fais telle l'activité. Alors bien sûr, on l'a adapté à nous. On le fait évoluer tous les ans. Mais c'est un... Ouais, c'est un programme qui existe... Ça fait très longtemps qu'on fait ça, donc je saurais même pas te le dire depuis quand et comment on l'a trouvé.

Ier : Ok. Je sais pas, ça m'a...



P7 : Mais ouais, c'est hyper intéressant, je te partagerai la...

Ier : Ouais, si t'arrives à le retrouver, je veux carrément.

P7 : Je peux faire ça.

Ier : Trop bien. Donc du coup, ce truc de... Pour choisir les séances, c'est vraiment pour essayer qu'il y ait toujours ce fil rouge entre chaque classe et entre chaque...

P7 : Ouais. Et que ça se... Enfin, faut qu'on calcule que comme ils changent de prof... [Ier : Ouais.] En fait, du coup, les profs ont fait à peu près la même chose en même temps. Tu vois, en maths, on a fait les statistiques exactement en même temps, donc on s'est mis d'accord. Tel jour, on leur dit vous allez répondre au questionnaire avant telle date. Comme ça, nous, on sait que c'était, je sais plus, en novembre. Et comme ça, on savait que nous, en maths, on avait tout le mois de décembre pour traiter le questionnaire dans nos classes en maths. [Ier : Ok.] Et c'est vrai qu'à chaque fois, il y a eu un début, une fin, quoi, parce qu'il faut te coordonner avec les collègues. [Ier : Ok.] Et donc, du coup, ça a permis que les matières se passent les unes après les autres, ce qui n'était pas si mal, finalement. Parce que la SVT, c'était bien content qu'on ait fait le questionnaire avant et les photos avant. Ils pouvaient s'appuyer dessus. [Ier : Ouais.] Et puis nous, ça nous permettait de délimiter, quoi.

Ier : Ouais, ouais, ouais. C'est vraiment une organisation de fou, quoi.

P7 : Oui, oui, c'est une organisation. C'est... On a l'habitude.[Rire]

Ier : C'est super.

P7 : Ouais.

Ier : Et toi, est-ce que t'as... t'as réussi à voir avec tout ça une vision de leur perception à eux de la justice alimentaire ?

P7 : Alors, c'est pas un sujet qu'on a beaucoup abordé, du coup, cette année. [Ier : Ok.] Je pourrais pas te répondre. Surtout que le seul moment où ils l'ont fait, c'était en français. Du coup, j'ai pas fait les séances avec eux. [Ier : Ouais.] Donc là, je saurais pas... J'ai pas entendu, tu vois, de remarques ou de choses qui disaient qu'ils avaient pris conscience de quelque chose.

Ier : Ok. Au-delà des séances, est-ce que t'as une idée de ce qui peut le penser ou pas du tout...

P7 : Je sais pas trop. Je sais pas si c'est en fonte... Si ça peut... Enfin, tous les ans, on invite, je crois... Parce que comme on est dans un établissement catholique, il y a toute la dimension pastorale, en fait. Il y a la restauration de la pastorale, il y a une collecte, par exemple, pour les Restos du Cœur au mois de décembre. Donc, ça, ils en entendent parler. Ils savent que tout le monde... Que des gens, certaines gens ont besoin d'aide et que c'est bien qu'on amène des choses pour ces personnes-là. Mais en dehors de ça, je saurais pas trop te dire la perception qu'ils en ont.

Ier : Ouais, carrément. Ce serait plus... Ouais, ils ont une vision, en tout cas, de la population aussi liée un peu aux Restos du Cœur. Donc, ce serait un peu des personnes qui n'ont pas forcément les moyens ou...

P7 : Et même, parmi nos élèves, il y a une bonne mixité sociale. Et si ça se trouve, tu peux avoir des élèves qui bénéficient de l'aide alimentaire et pas être au courant. [Ier : Hum, ouais. Je vois carrément. OK.] Ça se glisse dans la masse. Mais ça, je le connais pas assez pour pouvoir t'en parler.

Ier : Pas de souci.

P7 : Et par contre, là, ce qui m'a surpris, c'est... Tout le reste, le peu de connaissances qu'ils ont, ils ont vraiment... Sur la séance de photos pétales, on voit la photo d'une usine où les gens sont en train de trier les poivrons. Une de leurs remarques, c'était, « ça existe vraiment, des usines des poivrons ? » « Ben, oui. » Et toi, tu te dis, ben, ils n'ont vraiment pas conscience de tout ce qui se passe avant que ça arrive dans leur assiette, quoi. [Ier : Ouais] Déjà, nous, je pense que les trucs qu'on réalise pas bien, mais eux... Ben, ouais, il y a quelqu'un qui a ramassé ton poivron, il y a une machine qui l'a trié, ça a été lavé, ça a été mis dans des barquettes, il y a un camion qui l'a amené, et ça, visiblement, il y en a qui le perçoivent absolument pas.

Ier : Ouais, ouais, je vois carrément ce que tu veux dire. Souvent, c'est dans les séances ciné-débats où c'est un peu... Je trouve que c'est un peu plus choquant parce que, du coup, il y a les acteurs, en fait, qui sont là pour présenter un peu leur métier et des fois, ils sont confrontés au fait que, par exemple, les agriculteurs, il y avait une agricultrice une fois qui était venue présenter son métier au niveau de la séance ciné-débat, et en fait, ils ne savaient strictement rien et du coup, l'agricultrice était confrontée à la non-connaissance totale de l'agriculture et elle se demandait mais, en fait, il faut vraiment qu'ils viennent à ma ferme et ça serait plus simple.

P7 : D'ailleurs, on se dit que c'est bien qu'on s'en revienne au côté métier parce qu'en plus, c'est le thème pour l'association et que nous, on avait déjà un peu ouvert cette porte-là et effectivement, on réfléchit à comment les faire rencontrer des gens parce que, c'est pareil, on a fait venir une personne du réseau VRAC qui est venue parler de son métier et en fait, elle

raconte qu'elle récupère les produits, qu'elle les range mais ça ne leur parle pas du tout. Il faut qu'ils voient. [Ier : Ouais] Il faut qu'ils voient sur place les rayons [Ier : Ouais], enfin, oui, c'est très basique mais ils ont vraiment besoin que ça soit concret.

Ier : Oui, totalement. Et est-ce que le fait d'avoir fait toutes ces petits bouts de séances t'ont permis à toi de changer un petit peu ta perception de la justice alimentaire même si ça n'avait pas un lien avec la justice alimentaire ?

P7 : Là, les séances de cette année, non, pas particulièrement. C'est plus le travail que j'ai fait l'année dernière comme bénévole qui ont changé les choses, je trouve. [Ier : Ok] Même tu vois, par exemple, c'est d'ailleurs pour ça que mes collègues n'ont pas trop réagi à la proposition d'entretien parce qu'ils ne se sentaient pas... [Ier : Oui pas de soucis] C'est pas que.. C'est vraiment intéressant d'avoir leur point de vue, mais c'est pas un sujet par lequel on est rentré. Même eux, je pense que le fait d'avoir le projet avec la Maison Marguerite, ça n'a pas encore touché ça, par contre, j'ai l'espoir que ça devienne petit à petit. Là, c'était une première année et moi, je vois bien ce côté, le projet va évoluer, va grandir et les collègues qui vont s'y impliquer, ça va changer. Et d'ailleurs, je l'ai déjà perçu avec Lucie, c'est ma collègue de SVT qui était déjà bien engagée, qui est allée à la journée de regroupement la première nuit. [Ier : Oui, je l'ai rencontrée là-bas, oui.] Elle est revenue, enchantée, ça je n'en doutais pas. Je trouve qu'il y a vraiment un côté transformation, c'est-à-dire que moi, mon objectif, c'est que chacun de mes collègues aille au moins une fois à une journée de regroupement. C'est pareil, on est nombreux, donc si on vient tous, on prend toute la place parce que moi, j'ai déjà participé donc je serais ravie d'y retourner. Mais je trouve que c'est important que mes collègues viennent parce qu'ils prennent conscience du réseau auquel ils appartiennent. Et Lucie a fait ça, c'est-à-dire qu'elle est partie, elle est allée, elle est revenue d'abord motivée avec plein de idées, mais aussi en ayant conscience de tout le vrai réseau Marguerite. Et là, je pense que petit à petit, l'air d'un rien, ça t'ouvre à des sujets, ça, plus ça, plus ça, et puis la justice alimentaire, elle arrivera d'une façon ou d'une autre. [Ier : Oui, oui, oui] Sachant qu'en français, ils en ont quand même déjà un peu parlé, ils ont choisi les épiceries sociales, donc c'est cool. [Ier : Oui, carrément.] Je crois qu'ils ont fait sur Vrac, Récup et Gamelle, et puis une épicerie sociale, j'ai oublié le nom, mais c'était les trois associations qu'ils ont montré.

Ier : OK. C'est top. Carrément. Est-ce que ça serait pas épi c'est bon ?

P7 : Peut-être, oui. Il y a des chances, oui.

Ier : OK. Et petite parenthèse, je suis en contact avec Lucie pour... parce que je fais aussi des entretiens collectifs avec les élèves pour la recherche. [P7 : Oui.] Dans le même but. Et du coup, je suis en contact aussi avec elle pour...



P7 : Pour qu'elles viennent voir nos élèves ?

Ier : Non, pour que moi, je vienne voir vos élèves.

P7 : Ah bah super !

Ier : Oui, c'est juste un petit entretien d'une heure, où je leur demande leur perception justement de la justice alimentaire. Et du coup, petite parenthèse, on essaie d'organiser ça pour l'instant.

P7 : C'est cool. Là, t'auras plus d'éléments que par moi [Rire] .

Ier : Non, justement, c'est pour ça que je fais les deux.

P7 : Oui, c'est bien.

Ier : C'est hyper complémentaire je pense !

P7 : Mais t'auras... Tu vois , moi, je me sens... Je sais pas trop ce qu'ils ont dit en séance de français, mais là, ils te le diront avec leurs mots.

Ier : J'espère que ça va pouvoir se faire.

P7 : Ouais.

Ier : Une autre question qui va changer un peu de sujet. À chaque fois, la réaction des enseignants quand je pose cette question, c'est... [P7 : Qu'est-ce que t'as fait là ?] Oui, ça me fait rire. [P7 : C'est pour ça que maintenant tu préviens.] [Rire] Donc, pour toi, c'est quoi être un enseignant, une enseignante légitime ?

P7 : Ah ouais, ça fait souvent... On me pose pas souvent la question, je te confirme.

[Rire]

Ier : Oui, oui, oui.

P7 : Ben, je dirais que légitime, pour moi, c'est être suffisamment... Enfin, on peut tous se tromper et apprendre des choses au fur et à mesure, mais quand même, être suffisamment au fait d'être des connaissances un minimum pour pas raconter vraiment n'importe quoi à mes élèves, quel que soit le sujet. [Ier : Ok] Et d'ailleurs, l'alimentation, c'est pas... L'écologie, en général, c'est bien un sujet où j'avais envie d'en parler, mais j'étais toujours un peu gênée parce qu'il y a ce côté... Est-ce que je vais... Est-ce que c'est pas... « Est-ce que mon approche

n'est pas revendicative ? Est-ce que je laisse de la place à l'opinion de chacun, quoi ? Est-ce que je respecte ça ? Et puis, est-ce que je vais pas non plus raconter trop de grosses bêtises, quoi ? » A priori, non, parce qu'on se renseigne, mais tu peux vite... Enfin, moi, en tout cas, j'avais vite cette crainte d'avoir une question où je peux pas répondre. On peut toujours dire je peux pas répondre, mais après, il faut trouver la réponse plus tard. Il faut aller la chercher. Pour moi, un enseignant légitime, c'est quelqu'un qui va se dire je sais que je raconte pas trop de bêtises quand même, mais suffisamment renseigner sur un sujet pour ne pas tout maîtriser, mais pas raconter un truc complètement à côté de la plaque, quoi. [Ier : Ok, d'accord] Et pour ça, on a besoin d'être formés. Et c'est là que le Réseau Marguerite me parle énormément parce que je me sens beaucoup plus légitime à parler d'alimentation avec mes élèves maintenant, quel que soit le sujet, parce que j'ai vu le Réseau Marguerite, parce que j'ai fait des choses avec elles, parce que j'ai parti... Voilà. Forcément, ce coup-ci. Les journées de regroupement, pour moi, elles ont vraiment servi à ça. D'ailleurs, puisque l'année dernière, on a parlé de justice alimentaire, c'est vrai que tu rentres, tu te dis « bon, ben OK, je maîtrise pas tout, c'est pas forcément un sujet facile à aborder avec les élèves, mais je me sens de commencer à en parler avec eux. » [Ier : OK, super.] Et la séance de Photo Pétale, c'était le cas. J'en ai animé plusieurs, c'était la première fois que je parlais pas de maths avec mes élèves. [Ier : Hum, ouais, ça doit être assez perturbant.] Ouais, on n'a pas trop l'habitude.

Ier : Et est-ce que du coup, un élève a déjà remis en cause ta légitimité ?

P7 : Non, non, non.

Ier : OK. Et encore moins, du coup, avec les séances Marguerite ou...

P7 : Ouais, ouais, encore moins, parce que de toute façon, on a plutôt des élèves cool, tu vois, ils sont pas vraiment indicatifs, et puis non, j'ai pas eu de cas comme ça où je me suis ressentie remise en cause parce que j'ai dit un truc. [Ier : Ok] Ils sont trop jeunes pour être complotistes ou pour mettre en cause le changement climatique. Il y en a peut-être à la maison, ça parle un peu de ça, mais là, en 5e, ils nous l'expriment pas, en tout cas, si c'est le cas.

Ier : OK. D'accord. Et pour toi, qu'est-ce qu'il faudrait, du coup, pour un nouveau, une nouvelle enseignant pour prendre en charge sereinement un projet Marguerite ?

P7 : Hum. Hum, alors, c'est peut-être pas le réseau Marguerite qui pourra y répondre, mais pour moi, ce qui manque, c'est une reconnaissance institutionnelle de ce travail-là, en fait. C'est-à-dire que tous les profs qui font un réseau Marguerite, c'est parce qu'ils ont bien envie et qu'ils le font en plus sur leur charge de travail de base. Et ça, ça demande une motivation énorme, en fait. [Ier : Carrément.] Et c'est en lisant le bouquin de Cyril Dion que j'ai pris conscience de ça, qui était sur ces petits traités de révolution contemporaine, je sais pas si ça parle ?

Ier : Non, du tout.

P7 : Ou ça commence à dater maintenant un petit peu ensuite avant 2018 qu'il est sorti, où il dit « mais si on veut être à la hauteur des enjeux, il faut que ça soit notre boulot de protéger l'environnement et de changer notre monde de fonctionnement ». Si on compte que sur les gens motivés pour aller à une réunion pour protéger les oiseaux à 21h le soir, il y en aura toujours des gens, mais ça suffira pas, quoi. Parce que quand t'as fait ta journée de boulot, que t'as préparé à manger à tes enfants quand t'en as, ce qui n'était pas mon cas, et que t'arrives à 21h le soir, il faut être vachement motivé pour ressortir à aller à une réunion pour protéger les oiseaux, quoi. C'est quand même que t'es passionné. [Rire] Et c'est là que pour la première fois, je me suis dit, déjà je me suis dit, bon, « ok, j'ai de la chance, je fais un métier qui a du sens, mais quand même, est-ce que le cœur de mon métier, c'est ça ? » Ben non, en fait, les profs, on entretient pour l'instant un système qui fait du mal à beaucoup d'élèves, on le sait, qui les classe, qui les oriente, qui en brise quand même un certain nombre, on va pas se le cacher. Donc c'est là que ça a commencé à faire un petit tilt de j'ai envie de transmettre autre chose, mais j'ai pas envie que ce soit que parce que je suis bien motivée et que je veux aller voir une association. [Ier : Ok] Et moi, mon souhait, mon vœu pieux, ce serait qu'on se dise, ben, toi là, par exemple, pour le Réseau Marguerite, mon chef d'établissement m'a donné un demi-pacte, je sais pas si ça te parle ?

Ier : Non, je connais pas.

P7 : Il y a eu une revalorisation du métier d'enseignant il y a, quoi, deux ans, trois ans, ils se sont dit qu'il faut qu'on arrive à motiver les gens à venir. Et donc, pour ça, ils ont rien trouvé mieux que de nous payer plus pour travailler plus. Les jeunes, ils sont un peu plus payés. Ça, ok, c'est bien. D'ailleurs, ils sont tellement mieux payés qu'ils sont mieux payés que toi au bout de 20 ans. Donc, ça pique un peu, quand même, mais bon, tant mieux pour eux. Et donc, ces histoires de pacte, il y avait, alors, il y avait quand même, ça, c'était ce qu'ils nous annonçaient, tout le travail que vous faisiez bénévolement, il va vous être payé. Ok, super. Et l'autre truc, c'est qu'on veut éviter les remplacements. Quand un prof est pas là, on veut... Donc, en fait, c'est maintenant ce qu'on appelle des pactes de remplacement. En fait, c'est des heures sup. On s'engage à faire 10 heures de remplacement dans l'année puis on va être payé. Mais c'est du temps en plus. Mais ça peut être aussi pour des projets. Donc, en fait, au début, je me suis dit, c'est bien, il y a plein de choses qu'on faisait déjà bénévolement, au moins, c'est une reconnaissance. Sauf que la charge de travail, elle reste la même, en fait. Là, je suis pas à plein temps, mais quand t'es à plein temps, prof principale... Alors, ok, je vais avoir un petit billet en plus parce que j'ai coordonné le projet Marguerite au collège, mais le nombre d'heures que ça a représenté, moi, je préfère que ça soit reconnu comme un temps de travail et des heures où j'ai déjà fait cours. Et ça, je sais que c'est une difficulté pour le reste de Marguerite parce que même que tous les enseignants soient libérés de cours pour venir aujourd'hui au recouplement, il y a des galères dans certains établissements. [Ier : Ah oui, oui,

oui.] Genre, rien que ça, tu vois. Mais alors, on parle pas de tout le reste, tout le temps que tu prépares ton projet à côté, ça devrait être reconnu dans notre temps de travail. [Ier : Ouais.] Et là, malheureusement, c'est pas le Réseau Marguerite qui a les ficelles pour bouger ça, quoi. [Ier : Ouais, clairement.] J'ai pas de conseils à faire à l'association plus particulièrement parce que je trouve qu'ils font déjà énormément pour nous soutenir et que c'est déjà top par rapport aux conditions dans lesquelles on est, quoi.

Ier : Et est-ce que tu penses, du coup, si tu serais reconnu par l'établissement et tout, est-ce que t'aurais plus de légitimité ? Est-ce que t'aurais un sentiment de légitimité plus important ?

P7 : Oui, un peu vis-à-vis de mes collègues parce qu'il y a ceux qui me suivent bon ben c'est parce qu'ils aiment bien, tant mieux et puis c'était acté que je les coordonnais, il n'y a pas de souci, je fais ce que j'ai à faire. Mais je me dis vis-à-vis des autres, certains peuvent se dire mais qui c'est celle-là qui embarque son projet, qui emmène des gens avec elle, c'est quand même moi qui ai lancé le truc au début et plus je vais en embarquer, plus il y en a qui peuvent se sentir je pense presque agressé par ça. Parce que dans les salles des profs tu as toujours un peu deux clans de profs, il y a toujours ceux qui sont un peu dans l'innovation, les projets, on s'avance, il y a toujours ceux qui sont plus dans le n'en faisons pas trop, gardons bien nos traditions, toujours un peu les réac et les innovateurs. [Rire] Après c'est très gentil de se dire que... moi je suis plutôt dans les innovateurs, mais ça ne veut pas dire que tous ceux que je catalogue réac sont des gens horribles, pas du tout, ils sont importants aussi parce qu'ils sont aussi là pour dire « on se calme, revenons aux fondamentaux, c'est pas parce que tu parles dans tous les sens que c'est bien, » et tu as toujours un peu cette double tension, et alors quand tu parles d'écologie, je pense que certains ils sentent que ça prend de plus en plus de place, qu'il y a de plus en plus de profs et ils peuvent se dire mais qui c'est elle, simple prof de maths, pourquoi elle se sent légitime de mener ce projet là. Moi c'est moins mon cas parce que comme j'ai fait la formation l'année dernière qui fait que mes collègues savent que j'ai fait cette formation, là je suis plus légitime, mais si justement le fait d'être dans le réseau Marguerite ou dans d'autres projets, c'était reconnu comme un temps de travail, comme un temps de formation, on devient légitime au lieu des autres parce qu'on est reconnu comme étant formé, et avoir du temps de travail pour faire ça, comme un prof principal qui a été formé pour être un prof principal quoi. Donc c'est là que je trouve qu'au niveau institutionnel ça manque.

Ier : D'accord, je comprends et oui du coup ça a un lien un petit peu avec ce qu'on disait, c'est que ton rapport en tant que prof de maths, comment tu le sens vis-à-vis de ces questions par rapport aux enjeux alimentaires ?

P7 : Oui je pense que j'ai bougé par rapport à ça, c'est-à-dire qu'avant je me voyais plus comme prof de maths et uniquement prof de maths, et puis plus les années passent, plus je me dis mais en fait non, on est des éducateurs avant tout, j'ai quand même toujours vu ma mission comme une mission d'éducation avant d'être que prof de maths, en fait moi je savais

que je voulais être avec des jeunes et j'ai plutôt choisi le collège, donc comme j'étais au collège j'ai choisi une matière, et j'en ai pris une que j'aimais bien, ce n'était pas par un amour incroyable des maths que j'ai voulu être prof de maths. Et là aussi il y a un peu deux sortes de profs, il y a ceux qui sont des fans absolus de leur matière, qui ont très envie de la transmettre et c'est super, c'est des gens passionnés, et il y en a qui sont plus sur le côté éducatif, et bon la matière c'est un prétexte comme un autre. [Ier : Ok] Et donc effectivement plus j'avance, plus la matière est un prétexte comme un autre, et en plus on nous pousse à les ancrer dans le réel. Typiquement le chapitre statistique on nous dit de faire des trucs concrets quoi, et pas l'exercice d'un tel à relever le nombre d'animaux domestiques dans sa classe, déjà quel intérêt, et dans ce cas-là faisons-le dans notre classe, que ça nous parle et que ça nous touche. Et donc de plus en plus j'essaie de glisser des choses au sein de la matière, c'est-à-dire de faire des exercices qui ont du sens. [Ier : Ok] Mais le risque avec ça, ça je le perçois, c'est qu'on est beaucoup de profs à parler d'écologie en général, pas que de l'alimentation, et en fait il n'y a pas cette vue d'ensemble, et cette co-formation de quel discours, quand, comment, est-ce qu'on n'est pas dans de l'injonction... Typiquement d'où vient le réseau marguerite quoi, ça aussi ça va beaucoup parler, ce côté remise en cause d'un fonctionnement institutionnel qui fait qu'on est encore dans les gestes individuels, on est encore dans l'injonction contradictoire, alors qu'on sait que la solution elle n'appartient pas à nos champs. Et bien tout ce discours-là il n'est pas débattu en équipe de profs, chacun fait son petit truc dans son coin, et on constate, là je l'ai constaté parce que je trouve que j'ai fait une formation de jeunes enseignants sur comment parler de transition écologique à nos élèves, et un retour qu'ils m'ont fait et que je n'aurais pas imaginé, c'est qu'ils ont de plus en plus d'élèves qui leur disent mais vous me saoulez avec votre écologie, parce que parfois, dans le même week-end, en anglais ils ont fait une séquence sur, je dis n'importe quoi, les feux à Los Angeles, en SVT ils font une séquence sur l'environnement et puis ça va être du coup peut-être la sécheresse, et puis en science-fi on leur dit il faut consommer moins de carbone. Et en fait ils sont saoulés, on leur parle que de ça tout le temps, parce que les enseignants sont des gens qui se renseignent, qui sont investis, qui veulent bien faire, mais il y a ce côté où on le fait chacun dans son coin. Là ça, ça a vraiment, je trouve, qu'on ait tous conscience déjà que, je l'ai vu pendant la formation, il y a quelques enseignants qui n'avaient pas conscience qu'ils avaient un rôle à jouer de par leur matière, qu'on soit prof d'espagnol, d'art plastique, de philo, de maths, on a tous notre rôle à jouer, mais ça, une fois qu'on en avait reparlé, c'était assez partagé. Mais après comme on le construit, au sein d'un établissement, quel est le parcours des élèves sur les quatre années, en sixième, on n'a aucune conscience quand tu es dans ta matière maths, tu ne sais pas ce qu'ils font en français, tu ne sais pas ce qu'ils font en SVT, on ne fait jamais de pont, et c'est ce que permet le réseau Marguerite, finalement c'est la première fois qu'on s'est mis autour de la table et on s'est dit, ah bah oui, on parle d'alimentation en anglais, de la street food, ah bah on peut en parler en SVT, on pourra peut-être le faire de façon coordonnée quoi. Donc tout simplement ça,

Ier : Oui c'est vrai, c'est là qu'on voit l'avantage de votre fonctionnement.

P7 : Bah tu vois pas tant que ça, mais du coup ça s'installe sur un niveau, les projets Marguerite font le même effet, mais au sein d'une classe, c'est sûr, parce que c'est au moins deux profs de matières différentes qui se mettent à se parler et à monter leurs projets ensemble, là on touche un peu plus de monde parce qu'on touche tout le niveau, c'est vrai.

Ier : C'est ce que je voulais dire, parce que c'est vrai que du coup dans les autres établissements, en tout cas c'est ce que je perçois aussi dans les discours des autres enseignants, c'est qu'ils ne se rendent vraiment pas compte de ce que va faire l'histoire-géo, ce que va faire le prof de maths et tout, et même s'ils travaillent ensemble sur un projet précis, mais que par exemple c'est en plusieurs séances et qu'ils ne sont pas là pendant la séance que l'autre prof fait, ils ne se rendent vraiment pas compte de ce qui est fait, alors que c'est dans le même projet.

P7 : Oui.

Ier : C'est fou

P7 : Mais on est très cloisonnés, dans une autre matière, un autre niveau, et on ne voit pas... Parce qu'en fait, l'organisation d'un collège fait qu'on ne se met jamais autour de la table. Et puis on peut monter, on en est là aussi au niveau des programmes. Pour te donner un exemple très concret, les élèves de 6e voient la notion de vitesse moyenne en sciences physiques, nous c'est le programme de maths en 4e. [Ier : Ah ouais ?] Voilà, c'est des choses aussi simples que ça. Et ça, je m'en suis rendue compte, parce qu'à un coup j'ai remplacé mon collègue de sciences physiques en 6e, tu me disais, tu verras, c'est des vitesses moyennes, ils ont du mal. Je me dis, tu m'étonnes qu'ils ont du mal, ils ont fait ça en 4e. On attend, en 6e, on leur fait juste convertir une durée, tu sais, déjà 90 minutes, combien ça fait d'heures et minutes, pour certains c'est déjà costaud, vous, vous leur demandez qu'il y ait une vitesse moyenne, c'est sûr. Mais c'est leur programme. Donc tu vois, quand on en est là, nous, dans les collèges, comment veux-tu qu'on se mette autour de la table si c'est possible ? [Ier : Je comprends, ça cloisonne directement.] Donc le Réseau Marguerite est très précieux pour ça, parce qu'il incite à se rencontrer.

Ier : Carrément. Je me perds facilement dans le...

P7 : Ouais, non mais t'inquiète, j'ai été à ta place, parce que j'ai fait des entretiens l'année dernière et c'était pareil. Tu te dis, est-ce que j'ai pas oublié un truc ? Ah oui, mais là, ça va trop changer de sujet, c'est pas facile.

[Rire]

Ier : Je me laisse souvent emporter par les discussions, parce que je trouve ça tout intéressant, et donc du coup...

P7 : Il y a pas de problème, je comprends. Je me mets bien à ta place.

[Rire]

Ier : Est-ce que t'as déjà rencontré des difficultés quand tu traitais des... Ah je perds mes mots, ça y est. Quand tu traitais d'éléments autour des enjeux alimentaires ou de...

P7 : Non, parce que finalement je ne l'ai pas fait encore avec les élèves. Le seul sujet qu'on a fait, c'est quand Matt, ils ont choisi les questions qu'ils voulaient se poser. Et on savait que ce serait pour tous les cinquièmes qui répondraient. Donc chacun dans nos classes, on a eu un petit débat sur... Voilà, vous avez fait votre photo, self food, maintenant, qu'est-ce que vous avez envie de savoir du niveau cinquième ? Alors j'avais quand même déjà choisi les questions pour leur vision de qu'est-ce que c'est bien manger, est-ce que c'est manger à sa faim, est-ce que c'est manger avec des personnes qu'on aime, est-ce que c'est manger... Celle-là, on les a un peu imposées. Puis les autres, je leur ai laissé carte blanche. Mais ils n'étaient pas du tout sur la justice alimentaire. On était sur... Ils ont choisi combien de repas végétariens par semaine. Il y a plein d'élèves qui ne savaient pas ce que c'était qu'un repas végétarien. Ils ont choisi est-ce que je mange des produits importés de l'UE ou hors de l'UE. Rien que ça pour des cinquièmes... Avec combien de personnes on mange à table ? Et après, est-ce qu'on estime manger assez varié, équilibré ? C'était les collègues des SVT qui voulaient qu'on demande pour qu'elles aient un peu une perception de l'avant et l'après. Est-ce que ça a changé leur perception des choses ? Mais on n'est pas du tout partis sur la justice alimentaire. Du coup, je n'ai pas eu à leur en parler directement.

Ier : Oui, pas forcément de la justice alimentaire, mais des enjeux alimentaires.

P7 : Ah des enjeux alimentaires oui pardon !

Ier : Pas de soucis.

P7 : Il y a eu ça, donc on leur a expliqué ce que c'est. Et du coup, je ne me souviens pas trop. Quand on a dit végétarien, est-ce que je leur ai expliqué qu'il y avait peut-être différentes raisons d'être végétarien ? Que ça peut être par choix, par rapport à la souffrance animale, par rapport à l'enjeu... C'est peut-être finalement dans la séance photo pétale qu'on a plus parlé d'enjeux parce que c'est là qu'ils ont identifié les pétales. Mais je me sentais... Ça allait, il n'y a pas de question qui m'était mal à l'aise pour laquelle je me sentais coincée.

Ier ; Ça marche. Et est-ce que tu les as sentis assez libres au niveau de la parole ?

P7 : Oui, ça va. La séance fait que, effectivement, ça permettait ça. Mais la séance photo pétale, je ne sais pas si tu l'as vu...

Ier : Je ne l'ai jamais faite celle là.

P7 : Tu connais les photos langage ? [Ier :Oui] Ça peut-être des photos. Sauf que là, ils sont 30, donc tu ne vas pas mettre tout autour de la table. On leur donnait à chacun une photo et ils devaient se retrouver par petits groupes. Il y avait 6 groupes sans avoir les titres. Ils devaient se dire, ma photo irait bien avec la tienne. Ils essayaient d'identifier les 6 grands thèmes des pétales. Il y a un côté un peu ludique de je me déplace. Et après, on leur a montré quelles photos devaient être ensemble et le titre. Il y en a qui ont compris que je n'étais pas du tout avec les bons. Et il y a eu des titres des pétales de la Marguerite. Forcément, on a commencé à discuter de la démocratie alimentaire. Ça, effectivement, ça ne leur parlait pas trop. Qu'il y ait des enjeux d'environnement, ça leur parle. Mais qu'il y ait une notion de démocratie, voire d'injustice alimentaire, ça leur parlait moins. [Ier : Ouais] Et je trouve que ce qui favorisait la parole, c'est qu'après, une fois qu'ils étaient avec leur groupe, ils devaient juste, dans leur groupe et sur leur thème, nous écrire ce qui me surprend sur les photos, ce que j'ai appris grâce aux photos. La fameuse usine de poivrons, j'ai appris qu'il y avait des usines à poivrons. Et ce que j'aimerais savoir. Et le fait que ce soit par petits groupes et pas devant toute la classe, il y a plein de choses qui ont été dites, mais pas devant tout le monde. [Ier : Ok] Et ça, je trouve que ça permet vraiment que la parole soit assez libre.

Ier : De minimiser un peu plus les groupes pour libérer la parole

P7 : Que ça soit pas toujours centralisé par l'enseignant, le fait de formuler devant toute la classe.

Ier : Éviter le regard des autres.

P7 : Quand on est sur ces jeux-là, c'est important qu'il y ait des vrais espaces de parole.

Ier : Quand tu es confronté à de potentielles difficultés, même si là, de ce que j'entends, tu n'es pas forcément confronté à de grandes difficultés, est-ce que tu verrais... Si un collègue, par exemple, est confronté à des difficultés, comme par exemple, ça sort trop de son programme pédagogique, il ne s'y retrouve plus, etc., qu'est-ce que tu pourrais conseiller de faire ? Est-ce que tu as des solutions, peut-être qui te viennent à l'esprit ?

P7 : Là, comme ça... Je pense que ce qui est important, c'est justement qu'on se dise que si on choisit ce projet-là, c'est qu'on accepte aussi de sortir un peu de notre matière. Après, quand tu n'as pas la réponse, tu peux toujours dire « Je vais me renseigner et je te redirai la prochaine fois ». C'est un peu le conseil que je trouve qu'on peut se donner. [Ier : Ok] Et si ce n'est, ce que je te disais, c'est quand même en attention que la plupart des collègues aillent au

moins une fois à une journée de regroupement, parce que je pense que c'est un lieu où tu acquiers cette légitimité, rien qu'en discutant avec les autres. On l'évoque à chaque fois qu'on se retrouve. [Ier : Oui, carrément.] Et oui je reviens sur ta question des solutions. Pour moi, c'est aussi une des pistes. Mais là aussi, le réseau Marguerite, n'auras pas la main, il faudrait qu'il y ait une vraie formation institutionnelle, d'abord de tous les enseignants, mais aussi que dans chaque établissement il y ait un référent. Ce n'est pas quelqu'un qui a la réponse à tout, mais c'est la personne à qui je peux m'adresser quand je me sens coincée.

Ier : Oui, carrément. Est-ce que tu penses que les outils amenés par le réseau Marguerite sont accessibles pour tous les enseignants ? Ce n'est pas une question piège.

P7 : Non, mais ils sont tellement accessibles que je me les suis appropriés assez vite. Quand j'ai découvert le réseau Marguerite la toute première année, que j'étais encore à un poste avant de partir, c'était vraiment à cette période-là. J'ai récupéré une séance sur faire des affiches à la cantine. Je suis allée voir mon chef d'établissement. En ce moment c'est une semaine un peu spéciale où les élèves n'ont pas leur emploi du temps particulier. Je suis allée voir mon chef d'établissement et je lui ai demandé si ce serait possible de faire ce projet-là avec les cinquièmes, pour qui fasse des affiches pour la cantine. J'ai monté la séance juste avec la séance qui est à disposition sur le site internet. [Ier : Ok] Donc oui, je trouve qu'elles sont vraiment... C'est comme tout, il faut fouiller un petit peu pour prendre ce qui te plaît, mais elles sont vraiment bien faites pour que tu t'appropries une séance. Même la séance photo pétale, ce n'est pas nous qui l'avons faite et hop, elle est clé en main. Elle est très bien décrite. Et ce que je trouve bien aussi, c'est qu'elle est bien en rapport avec le langage institutionnel d'une telle compétence, d'un tel domaine du socle. Pour nous, c'est rassurant, mais c'est aussi vis-à-vis des inspecteurs. Ce n'est pas mon cas, mais je pense qu'il y a pas mal d'inspecteurs qui doivent dire si l'inspecteur vient, est-ce qu'il va me taper sur le doigt ? Tu peux dire, attendez, ça rentre là, là, là. [Ier : Ah ouais, je n'y avais jamais pensé.] Ben si, parce que nous on est vachement, c'est notre N+1, il ne vient jamais, mais il devrait venir quand même. Et donc c'est lui qui peut nous dire, « non, mais là, vous ne faites pas des maths, là. Là, tu ne l'es pas, si, mais on dit hop, hop, hop. » Et je pense que ça peut vraiment aidé.

Ier : Ouais, c'est vrai que c'est super. Est-ce que tu as trouvé que la dynamique du groupe au fur et à mesure de ce projet-là, il a évolué ? Est-ce qu'il y a eu...

P7 : Des élèves ?

Ier : Ouais, des élèves, pardon, ouais.

P7 : Alors, nous avons une année un peu particulière. On a un niveau là qui est un peu raide et avec lequel on se bat beaucoup. Et donc, est-ce que ça vient de ça ou pas ? Mais je ne peux pas dire que le projet a vraiment changé quelque chose. Mais ça, je pense que ça vient du fonctionnement de notre collègue, c'est-à-dire que le fait qu'il change pas mal, que ce n'est pas

un projet de leur classe. Je pense que s'ils sont cinq classes cette année, si on avait fait cinq projets un peu différents, c'était un peu mon idée au départ, parce que ce n'est pas l'orientation que ça a pris, mais ce n'est pas grave. On aurait pu se dire, les cinquièmes un tels, ils vont plus ça, les cinquièmes... Là, ça aurait peut-être pu mener sur quelque chose. Mais comme finalement, ils ont tous un peu tout fait, et que ça a été finalement assez épisodique en termes de quantité, c'est pas énorme non plus. Je n'ai pas le sentiment que ça ait changé, que ça ait mis une coloration dans le niveau. Mais après, il y a aussi le paramètre que c'est un niveau avec lequel on a un peu de mal, avec lequel on se bat, et donc... Alors par contre, si, quand même, ce qu'il faut quand même dire, c'est qu'ils étaient à fond pour venir au congrès des élèves. Il y avait une classe où ils se battaient pour venir. Donc ils ont aimé le projet, ça les a intéressés. Mais je ne peux pas dire que ça a vraiment changé l'ambiance de chaque classe grâce à ça. Mais ce n'est pas que la faute du projet. En tout cas, ils ont tous dit qu'ils avaient aimé ce qu'ils avaient fait.

Ier : Ok, est-ce que dans la dynamique de groupe, est-ce que toi, tu trouves qu'il y a des trucs qui sont plus difficiles à gérer, vu que peut-être, justement, avec ce fonctionnement un peu plus particulier...

P7 : Il y a ce côté qu'ils sont 30, et quand tu mets un projet comme ça, tu aimerais bien être deux ou trois... Tu y vas de la même façon. Là, d'ailleurs, on se l'est dit cette semaine. Donc cette semaine, c'est la semaine où ils préparent l'expo. Et en fait, chaque classe fait une séance de deux heures, l'une à la suite de l'autre. On a décidé avec les collègues, en fait, que plutôt que de dire « cette classe-là ferait ça, cette classe-là ferait ça », puis que le risque c'est que ça n'aboutisse pas, on a imaginé des ateliers où chaque classe avance. Et donc voilà, ils ont tout dans une bannette. Alors il y a l'atelier faire une frise chronologique, mettre au propre tout ce qu'on a fait sur l'année. Il y a l'atelier faire une belle affiche par matière en français, on a fait ça, parce qu'après, il y aura les travaux de français en maths, il y a l'atelier découper les photos Selfood et les coller. Eh bien, je suis venue bénévolement avec ma collègue hier matin, parce qu'elle lançait le truc. D'abord, j'avais envie d'être là et de l'aider. Et c'est sûr que moi, après, j'ai fait une séance toute seule. Une séance comme ça, où les gamins, ils découpent. Ce n'est pas les travaux de d'habitude. Ils sont 30 dans la même salle. Quand tu es toute seule ou quand tu es deux, ça change la donne. [Ier : Vraiment, vraiment.] Ce serait vraiment confortable que chaque fois qu'on fasse quelque chose sur le projet, en tout cas des moments où ils doivent prendre de l'autonomie et que nous, il faut qu'on soit quand même un peu là pour les guider, parce qu'ils n'y arrivent pas sans nous, qu'on soit plus dans le coin.

Ier : C'est vraiment un truc à penser et à faire. On a déjà un peu vécu d'être que deux animatrices ou qu'une animatrice. [P7 : Ça change tout.] Ça change, mais tout te la donne. Et même, par exemple, deux animatrices, mais sans enseignant ou sans une personne de l'établissement de l'intérieur, c'est totalement différent. Incroyable. Est-ce que tu as eu le sentiment avec ce projet-là d'avoir progressé dans la gestion de groupe, dans la gestion de pédagogie de groupe ?

P7 : Non, je ne sais pas. Ce sont des choses que je maîtrisais déjà avant. Ça n'a pas changé mon point de vue. [Ier : D'accord.] Par contre, ça alimente le fait que j'aimerais quand même bien faire un projet Marguerite avec une classe que j'ai toute l'année et que je bichonne. C'est un côté un peu frustrant. [Ier : Je comprends.] De le faire avec l'ensemble du niveau, de le faire un peu comme ça. Ce que j'ai fait en décembre avec certains élèves, je les revois pas. J'aurais envie de ça, en fait. C'est sympa, notre collègue fait. J'aimerais bien avoir ce côté c'est ma classe et je fais un chouette projet avec eux. [Ier : je vois totalement.] Par contre, là où ça a vraiment changé la donne, je ne sais pas si ça faisait partie de ta question, mais c'est une dynamique de groupe des enseignants. Je vois une vraie différence. [Ier : Ah oui ? Vous êtes plus...] Déjà avant, on n'était que deux ou trois à parler d'écologie. Le club écolo, il n'y en a qu'un qui le fait tout seul. Le fait que là, il y ait quatre matières et que dans chaque matière, ce soit tous les enseignants, on ne s'est pas réunis une tonne de fois, on s'est peut-être réunis trois fois dans l'année. Mais les enseignants s'y retrouvent, ça leur plaît. Ils m'en parlent énormément. Je ne sais pas si l'année prochaine, il y aura d'autres matières, mais ça a vraiment installé un projet qui embarque, qui fait que même ceux qui n'auraient pas trop choisi, ils aiment ça. Et puis certains qui avaient un peu envie, mais qui n'osaient peut-être pas l'exprimer, là, ils peuvent le faire parce qu'il y a ce projet global. [Ier Ok, super.] Et là, il y a un vrai changement dans l'équipe de profs pour le coup. [Ier : Génial.] Oui.

Ier : Est-ce que tu as eu le sentiment d'avoir acquis de nouveaux outils et leviers d'action pour traiter de cette thématique-là avec le réseau ?

Ier : Oui, clairement. Les journées de regroupement, pour moi, ça fait partie de mes meilleures journées de formation. [Rire] [Ier : Trop bien.] Je l'ai déjà dit aux filles. [Ier : J'allais dire, ça sera répété.] Tu peux le redire. L'année dernière, on a fait la journée de regroupement en novembre sur la justice alimentaire avec Marie-Amandine de Bellebouffe. Oui, c'était passionnant. [Ier : Oui, oui.] C'était passionnant d'avoir ça parce que justement, je ne viens pas pour apprendre à faire mes cours de maths. Tu vois, ce n'est pas le but, tu le sais. Mais quand tu y vas, ça fait tellement bien. Pour moi, ça me ressource en tout cas.

Ier : Ouais carrément, Marie-Amandine, j'ai déjà vu des conférences d'elle plusieurs fois parce qu'elle est en psychologie sociale, comme moi. [P7 : Ouais, d'accord.] Et du coup, je la trouve très passionnante comme personne.

P7 : J'avais interviewé l'année dernière.

[Rire]

Ier : C'est vrai ?

P7 : Oui !

Ier : Trop bien ! Est-ce que d'un point de vue plus personnel, ça a eu un impact sur toi ?

P7 : Le Réseau Marguerite ?

Ier:Oui.

P7 : Oui. C'est du perso presque pro. Donc, comme je te l'ai expliqué, je suis en évolution professionnelle. L'année dernière, j'ai fait la formation qui est livrée par l'Institut de Transition, qui s'appelle Nouvelle Voix. Je ne sais pas si ça te parle. [Ier : Ça ne me parle pas trop.] L'Institut de Transition, c'est une association qui s'est montée à partir de plein d'associations, notamment Anciela, que tu connais peut-être ? [Ier : Ça me dit un truc, oui.] Anciela, c'est une association qui est sur le pouvoir d'agir, comment accompagner le pouvoir d'agir. [Ier : Oui, c'est bon j'ai] Et qui accompagne notamment plein d'initiatives citoyennes, en lien avec l'écologie et la solidarité, évidemment. Et qui voyait qu'il y avait de plus en plus de gens qui voulaient changer de métier. Mais changer de métier, certains veulent être maraîchers, ils disent je veux retourner à la terre, au boulanger. Très bien, tu fais ta formation et tu l'es. Mais parfois, tu n'as pas forcément envie de ça, tu n'as pas une initiative. Donc, comment je me reconvertis et comment je fais un métier qui n'est plus en accord avec mes valeurs ? Donc, la formation Nouvelle Voix, elle est destinée à tout professionnel qui veut changer de métier ou faire son métier différemment. C'est une formation d'un an, complète, on fait un mémoire, tout ça. C'est un gros truc. [Ier : C'est un gros truc.] Et je ne veux pas que je perde le fil de la question. [Ier : Non, non, pas de soucis]. Et donc, je suis quand même dans le sentiment que j'ai fait 20 ans prof de maths et que je ne veux pas refaire 20 ans pareil prof de maths. [Ier : Ok.] Être avec les jeunes, ça me plaît. Monter des projets avec les collègues, ça me plaît. Mais ce que je savais déjà avant de m'inscrire à cette formation et que je sais encore plus maintenant, c'est que si je me cantonne à faire des trucs dans ma matière maths, je vais y déperir. Ça ne pas y aller. Et je refais le parallèle avec le livre de Cyril Dion qui disait qu'il faut que ce soit notre job. Là, je me suis dit, oui, mais alors moi, je passe 100 % de mon temps à apprendre des maths aux élèves. En quoi mon job consiste à faire évoluer la cause écologique, en fait. Après c'est important, les maths dans la vie. Et puis, la façon dont je le transmets, ok. Mais voilà. Et tout ça pour dire que cette année de discernement, parce que ça a été ça pendant ce congé de formation, elle m'a amenée à me dire, « je reste dans le monde de l'éducation, mais je ne suis plus qu'une prof de maths et je veux être prof de... Pas forcément une prof, mais en tout cas une adulte qui est au courant de plein de truc et qui monte des projets. » Et c'est là que le Réseau Marguerite m'a aussi ouvert cette porte-là de ça peut devenir un travail de soutenir des profs, par exemple. Moi, je ne suis pas spécialisée en alimentation, donc je ne vais pas venir prendre un poste au Réseau Marguerite, mais ça peut être sur un autre thème ou ça peut être en lien. Et c'est devenu... Ça, c'est ma perspective quand même. Les deux pistes que je vois, qui sont d'ailleurs reliées, c'est de devenir soit une formatrice, soit une accompagnatrice parce que la transition écologique, elle se perd dans les établissements pour les enseignants et pour les élèves. [Ier : OK.] Et pour ça, il faut des gens

à côté, en fait. Pour moi, le Réseau Marguerite, ça m'a montré que c'était possible. [Ier : OK.] Et qu'on peut faire... Comme le Réseau Marguerite sur un thème spécifique, c'est déjà énorme. C'est puissant, en fait, cette idée de réseau, ce lien avec les élus, avec les acteurs à classation. On ne s'en rend pas compte, mais ça fait énorme, les liens qui sont créés. Et donc, ça peut... Vous pourrez imaginer d'autres associations sur d'autres thèmes ou des associations plus généralistes qui sont dans le même esprit d'accompagnement des profs et de réseau. [Ier : OK.] Et donc, pour moi, c'est une perspective professionnelle, en fait, maintenant, de devenir ce genre... Voilà, une accompagnatrice ou une formatrice aussi. Donc, j'ai fait une formation pour les jeunes profs, mais je pense que ça peut être aussi des profs qui ont déjà plus d'expérience de comment on parle d'écologie, comment on peut mener des projets. Et d'ailleurs, je leur ai parlé de Réseau Marguerite, et ça leur a vachement parlé. Ils nous ont beaucoup aimé. On a réfléchi sur le pourquoi l'association, elle est intéressante dans la vision qu'on a de la transition écologique. Parce que, voilà, quand on met les gens en réseau, on arrête de leur dire c'est ta responsabilité, fais ça, fais ça, fais ça, fais ça. On va réfléchir ensemble. Et on vient toucher le côté systémique d'un thème. Et c'est ça qui fait qu'on avance ensemble, quoi. [Ier : Carrément, carrément, carrément.] Et mon projet, très concret, à un plus court terme, c'est de créer un collège. [Ier : Ouuh !] Ouais ! Rien que ça ! [Rire] Et là, je vais refaire le parallèle avec le Réseau Marguerite, c'est de créer le collège idéal qui nous correspondrait, mais qui serait aussi un lieu où les enseignants pourraient venir soit nous prêter main-forte, mais aussi se former à comment faire des cours autrement, faire davantage de projets interdisciplinaires. Un lieu où on montrerait que c'est possible de faire autrement. [Ier : Ok] Et donc, là aussi, on se voit bien, parce que je ne suis pas toute seule. Donc un lieu où les enseignants pourraient venir et réfléchir à comment on fonctionne autrement. Et pour moi Réseau Marguerite, c'est vraiment là aussi un exemple, un modèle de... On ne fait rien tout seul dans notre coins. On ne va pas faire un collège dans d'autres coins, faire notre petite bidouille. On veut un collège qui soit ouvert sur l'extérieur, sur le monde, avec des associations. Donc, c'est sûr, on aura un projet à la Réseau Marguerite où on ira même voir d'autres collèges. Ce côté, mettre les collégiens en lien aussi. Ils ont hâte, là, ceux qui vont aller au congrès et qu'on leur a dit qu'ils aller rencontrer les autres collégiens. [Ier : J'en doute pas]. Quand on leur a dit qu'est-ce que vous voulez que les personnes qui vont... Comme vous n'allez pas tous y aller, et que vous aurez des représentants, qu'est ce que vous voulez que les représentants vous raconte? Ils nous ont tous dit, vous nous direz combien il y a de collèges et quels projets ils ont faits. Ils ont envie de savoir... [Ier : Oui, de voir un peu plus loin que de leur collège.] De voir le monde, en fait. [Ier : Oui, oui, oui.] Et c'est ça aussi que m'a apporté la Réseau Marguerite. Ce côté, c'est possible et c'est par là qu'on veut avancer. Je pense que je ne l'avais pas... Je ne l'aurais pas autant identifié. J'y serais arrivée, mais ce ne serait pas aussi clair pour moi que ça l'est maintenant si je n'avais pas rencontré une association comme celle-là.

Ier : Oui, oui. Un peu comme un voie de direction a prendre.

P7 : Ah oui complètement !



Ier : Trop bien ! Écoute c'était ma dernière question, mais si jamais tu veux revenir sur quelque chose n'hésite pas !

P7 : Ah bah non, je trouve qu'on a pas mal parlé ! [Rire] je réfléchis s'il y a un truc et puis s'il y a un truc qui me reviens je te redirais !

Ier : Carrément n'hésites pas ! Et pareil si toi t'as des questions n'hésites pas non plus !

P7 : Bah moi ce qui m'intéresse, je pense qu'on l'aura mais c'est le compte rendu de ton projet quoi ! Ce que tu auras retenu, appris ...

Ier : Oui, oui, vous l'aurez !

P7 : Ca sera forcément intéressant, il y aura un rendu pour l'association j'imagine ?

Ier : Ouais, alors pour l'instant, ce n'est pas encore trop établi, mais en fait, il y a Clémence qui est sur un livret en ce moment, enfin, elle fait un livret sur la justice alimentaire. Et donc qui est assez large, et en même temps, du coup moi mon stage se porte sur la justice alimentaire donc il y aura quelques pistes que j'ai réussi à trouver avec mon stage dans ce livrable là [P7 : D'accord] et donc voilà on fait ça un petit peu ensemble avec Clémence et après sinon moi je fais un mémoire du coup c'est pour mon mémoire. Ducoup je pense que ca serait intéressant de mettre mon mémoire sur le site ...

P7 : Ouais ou en tout cas quelques éléments important ca serait cool

Ier : Ouais parce que tout le mémoire je pense que ca serait beaucoup !

[Rire]



Annexe 15 : Grille d'analyse des entretiens individuels

Thèmes	Sous thèmes	Descriptions	verbatim d'exemple
Rapport de l'enseignant-e aux enjeux alimentaires	intérêt pour les enjeux alimentaire	Vécu personnelles (expériences, familiales, études) des participant-es en lien avec les enjeux alimentaires les amenant à s'intéresser aux projets avec le Réseau Marguerite.	<p><i>“Oui, parce que j'ai un engagement écologique qui fait que pour moi c'est un sujet important comme plein d'autres sujets, mais évidemment primordial. Mais je n'avais pas une appétence particulière pour parler de ce sujet-là plus que d'un autre. Il faut parler de tous les sujets avec les élèves, donc c'est pas celui-là plus qu'autre chose.” - P7</i></p> <p><i>“j'ai grandi dans un petit village rural, donc j'avais un intérêt pour le paradoxe géographique, qui avait à être très proche et avec pas de contacts sociaux et très peu commerciaux entre les deux. Donc c'était rétablir ce lien-là entre deux zones, deux populations qui étaient importantes pour moi.” - P1</i></p>
	Découverte d'un nouveau projet/ projet imposé	Explication de l'investissement dans un projet Marguerite ne provenant pas d'un intérêt personnel, mais d'une proposition de participation de la part des ou d'un-e collègue(s).	<p><i>“En fait c'est mon collègue qui est arrivé au collège, et à la cantine, la cantine au moment de manger, parce que c'est souvent au moment du repas que les professeurs peuvent créer des projets, je parlais souvent de mon AMAP dont je m'occupe, et puis des projets alimentation que j'ai fait il y a longtemps [Ier : D'accord] dans un autre cadre que le réseau Marguerite, et je disais à quel point j'avais trouvé ça intéressant, et il m'a dit « mais ça tombe bien parce que moi je suis du réseau Marguerite », je ne connaissais pas ce réseau, « et là en ce moment je fais un projet avec mes 5e, c'est ma première année au collège, mais l'année prochaine si tu veux on peut travailler ensemble », donc j'ai dit tout de suite oui, et comme je n'avais pas de 5e, il a accepté de changer de niveau pour ce projet et de le lancer en 6e, et c'est vrai qu'on l'a préparé déjà l'année dernière, on a eu nos premières réunions en mai ou juin de l'année passée.” - P5</i></p> <p><i>“Alors moi, je me suis laissée porter par une de mes collègues avec qui je m'entendais bien et on avait des valeurs assez communes.” - P3</i></p>
	Eveil intellectuelle et sociale	Vision de l'intérêt et de l'importance de faire des projets Marguerite avec les élèves afin de les sortir du cadre scolaire de manière stimulante, tout en partant de leurs représentations pour faire évoluer leurs perceptions.	<p><i>“Oui, alors il y en a d'autres, c'est-à-dire que je trouve très bien le travail d'éveil et d'ouverture intellectuelle et sociale que ça représente de parler de ça et de faire des sorties et de faire venir des gens aussi au sein du collège. Et l'alimentation, ça me... comment dire, c'est secondaire en fait. Ce travail-là, je pourrais le faire de manière tout aussi stimulante, je pense, sur d'autres sujets.” -P1</i></p> <p><i>“Et après je me rendais compte que travailler par projet avec les adolescents c'était absolument génial parce que ça permettait de faire des sorties même pas loin mais à pied en quinze minutes on était dans les champs et eux ils</i></p>

			<i>considéraient que c'était une sortie scolaire aussi intéressante que d'être allé au musée ou au cinéma" - P6</i>
	Séances basées sur les connaissances des élèves	Le choix des séances peut se faire en fonction des connaissances des élèves, de ce qu'ils-elles ont vu en cours, de leurs capacités et difficulté et enfin des séances Marguerite déjà établies.	<i>"Après, quand il y a eu des difficultés vis-à-vis des élèves que j'avais du mal à embarquer dans les projets, je me suis rendue compte que le fait de vraiment partir de leurs envies à eux était plus facile." - P6 "Ouais, ça nous a bien parlé à toutes les deux. Je pense à la première JR, la justice... fin le photolangage. Ça, c'est quelque chose qu'on n'a pas fait. Et c'est quelque chose qui est facile, nous, pour nos élèves qui ont des difficultés avec la lecture et l'écriture. Ça, c'est cool." - P4</i>
Vision de la JA	Découverte des enjeux de la JA élèves et enseignant.es- visions de la charité de la JA	Vision de la justice alimentaire plus ou moins arrêté sur la charité et sur la précarité alimentaire dans d'autres pays que la France (premier niveau de lecture du phénomène)	<i>"J'essaye de me remémorer avant, oui forcément je sais qu'il y avait des gens qui ne mangeaient pas à leur faim, ça ok, mais j'avais quand même, j'ai encore un peu ce côté de, en France on doit pas pouvoir mourir de faim parce qu'il y a de l'aide alimentaire. Donc voilà, il y a les restes du cœur, j'ai cette sensation qu'on peut pas mourir de faim en France, peut-être que je me trompe."- P7 "Mais c'est vrai que de premier abord, moi, je me suis dit, justice alimentaire, j'ai tout de suite pensé aux pays du tiers monde, tout ça. [Ter : Ok] Voilà, au départ. Bon, c'est vrai qu'il n'y a pas que ça, mais c'est un peu le cliché du truc, quoi." - P2</i>
	affranchir du système alimentaire capitaliste	Vision de la justice alimentaire avec une vision périphérique sur les acteurs impliqués dans le système alimentaire.	<i>"Je dirais quels sont les moyens que la société se donne pour que chacun puisse accéder à une alimentation en lien avec sa santé et avec sa culture et avec ses envies et son budget." - P10 "il y a que ce que c'est affranchir au-dessus des règles du système alimentaire capitaliste, que ce soit les producteurs ou les consommateurs pauvres englavés dans des quartiers urbains. [...] mais qu'il y avait le fait de pouvoir s'affranchir des mécanismes du marché alimentaire capitaliste, ce qui désavantage les petits producteurs et les populations des quartiers pauvres enclavés en ville." - P1</i>
	Vision des jeunes de la JA à travers la malbouffe	Les enseignant.es qui n'ont pas fait de séances autour de la JA pensent que les élèves perçoivent la JA à partir de la malbouffe de part des séances déjà effectuées et/ou leur milieu social.	<i>"Ce que je vois, c'est que globalement, les élèves, eux, ce qui leur plaît dans l'alimentation, c'est la malbouffe.[...] Donc, voilà, je pense que pour eux, la justice alimentaire, c'est surtout que le bio, c'est cher. Parce que si je leur parle des légumes et de la viande, ils ne s'en rendent pas vraiment compte puisque un kebab, finalement, c'est de la viande et ce n'est pas très cher comparé à des légumes comme les fraises en ce moment, elles sont très chères." - P5</i>
	Innocence des élèves sur	Avant d'en parler les élèves n'ont pas conscience de	<i>"Je pense que malheureusement les adolescents sont très dépendants de leurs parents, d'une part. Et des moyens qu'ils ont pour les faire manger, et</i>

ce sujet	l'injustice alimentaire pour diverses raisons (culturelles, manque de communications...)	<p><i>des moyens qu'ils ont d'information, aussi les parents. Donc c'est très délicat en fait leur position, et en plus tu ne peux pas enlever que les fast foods ont un réel lien social pour eux. [...] Je ne sais pas, je pense que la justice alimentaire des adolescents c'est un faux problème parce que ce n'est pas eux. C'est leurs parents, les conditions dans lesquelles les parents sont informés." - P4</i></p> <p><i>"J'ai l'impression qu'ils n'ont pas des informations réelles, pas objectives, parce qu'ils ne vivent que dans leur milieu familial et que leur milieu familial, pour eux, c'est leur vie et c'est leurs informations et qu'ils n'ont pas forcément de données très évoluées et très complètes sur ce qui se passe autour d'eux dans le monde et dans la société." - P10</i></p>	
Conception de la JA à partir du milieu social des élèves	Les enseignant-es mettent en avant que la perception de la JA des élèves est structurée par leurs environnements, donc leurs milieux sociaux. De fait, ils auront plus ou moins de connaissances en fonction de leurs lieux de vie.	<p><i>"Mais l'aide alimentaire, ils connaissent. Je suis sûre qu'il y en a parmi nos élèves qui soit qui en bénéficient eux-mêmes directement, soit qui la voient vraiment de façon très proche. [...] Je pense qu'ils en ont [des connaissances sur la JA] de leur vécu déjà, tu vois, les produits trop chers, et après il y a beaucoup de choses qui sont amenées par l'histoire géo, au niveau des zones où sont cultivées les choses, etc. Donc oui, je pense qu'ils ont quand même une conscience de certaines dimensions." - P8</i></p> <p><i>"Mais en fait, je me rends compte qu'ils sont déjà alertes sur pas mal de choses et que je leur ai pas appris... Mais sur leur vision des choses ou sur se rendre compte de certaines choses, je vois qu'en fait, ils savaient déjà, pour la majorité en tout cas, ce qu'on essayait de leur apporter. Ils ont déjà des valeurs... Du fait de leur milieu, ils ont déjà des grandes idées et ils ont déjà une forte solidarité entre eux. C'est quelque chose qui ne leur semble pas complètement dingue quand on leur dit que d'un endroit à l'autre, on n'a pas les mêmes facilités à se nourrir. Donc, c'est bien, ça nous conforte plus, on va dire." - P3</i></p>	
Education classé VS non classé	Typologies d'apprentissages différents	L'interviewé.e met en avant deux populations avec des problématiques différentes dans lesquelles il n'y a pas d'opération structuré sur la justice alimentaire mais très politisé au sein de l'éducation prioritaire, mais au contraire une important autour de l'alimentation au sein de l'éducation non prioritaire mais moins politisé.	<p><i>"Ouais, on a certaines problématiques dans nos quartiers qui ne sont pas les mêmes qu'à Dagneux ou à Meyzieu. Je ne dis pas que c'est de leur faute. Je dis que c'est un fait, c'est comme ça, c'est un constat. On n'a pas tous les mêmes problématiques. Quand il y avait l'enseignante de Dagneux qui faisait un projet, elle avait plein d'élèves qui allaient au magasin de producteurs à côté. Il y avait des élèves qui ne concevaient pas qu'on fasse les courses à Carrefour. Nous, si tu demandes la majorité, ça leur semble logique de faire les courses à Lidl ou à Carrefour. Peut-être que la maman va sur le marché mais ce n'est même pas dit que ce soit des producteurs si ça se trouve c'est que des revendeurs. On n'est pas du tout dans les mêmes sphères. Je ne me sens pas légitime. On ne peut pas tout traiter, tu vois ce que je veux dire ? Il y a différents temps qui vont dépendre de là où on est. Entre ceux qui mangent n'importe quoi et ceux qui ne mangent pas... c'est déjà pas mal." - P4</i></p>

			<p><i>“Donc je pense qu'une des solutions, c'est vraiment d'essayer de les sécuriser au maximum dans le fait que toute opinion est respectable. Qu'il n'y a pas d'injonction, mais c'est pas facile, tu vois, l'injonction à ne pas manger de viande, elle est quand même là. [Rire] Mais oui, je pense que s'ils se sentent jugés dans leurs opinions personnelles, ils vont encore moins livrer. Il y a un climat de confiance à construire qui fait partie des conditions.” - P8</i></p>
Liberté d'expression	Mise en avant que dans l'éducation prioritaire les élèves vont parler plus facilement sans filtre contrairement à l'éducation non classé	<p><i>“quelquefois, j'ai peur si je leur laisse trop de liberté qu'ils amènent sur des sujets où je sais pas leur répondre ou je sais pas canaliser ou je sais pas quoi en faire. Et donc... Donc, je pense, quelquefois, je me censure aussi dans ce que je leur propose, parce que si c'est trop ouvert, soit j'ai peur de pas... Soit j'ai peur de pas savoir comment quoi faire de ce qu'ils me donnent, soit j'ai peur de les faire se sentir en difficulté aussi. S'ils ont vraiment l'impression qu'ils savent pas ce qu'on leur demande, c'est assez, ça peut être violent pour eux. Ils sont très souvent en situation d'échec et ils le vivent pas bien. Et du coup, je pense que ma tendance, ça va être plutôt de faire des trucs un peu guidés, comme ça, ça les sécurise. [Ier : Ok.] Voilà. Donc, c'est vrai que je pense que je le mettrai pas comme un premier problème parce que je vais pas facilement les mettre dans cette situation [de dire ce qui est attendu] ” - P8</i></p> <p><i>“Oui, qu'ils s'expriment librement, c'est l'objectif. Et justement, c'est jamais gagné. C'est pour ça qu'il faut être attentif aux dispositifs, qu'on essaye de favoriser ça par les dispositifs qu'on choisit. [Ier : Ouais] Que plus on avance dans l'année, plus il y a de chances que ça arrive, parce que justement, on a clarifié le sens de notre démarche pour les élèves. On ne peut pas penser qu'ils s'expriment librement dès la première séance” - P1</i></p>	
sensibilité du sujet plus ou moins élevé	De part le milieu social des élèves, le sujet peut être plus ou moins compliqué à aborder, car les élèves peuvent déjà y être confrontés dans leur quotidien, il y a alors une peur d'aller dans la stigmatisation de la part des <u>enseignant.es</u> .	<p><i>“Mais c'est vrai que j'ai une crainte par rapport à ça. C'est de les faire trop réaliser les injustices alimentaires qu'ils subissent et de les planter avec ça. « Bon ben voilà, vous saviez déjà que vous subissiez de l'islamophobie et du racisme. Maintenant, vous subissez aussi de l'injustice alimentaire. Et bonne chance. » [rire] Comme je n'ai pas de solution à leur proposer, c'est un peu une inquiétude que j'ai.” - P8</i></p> <p><i>“Oui. Il y a une année, pour les self-food, un gamin s'est mis à pleurer parce qu'il ne voulait pas faire les photos, parce qu'il était tout seul. Ça le complexait vachement.” - P4</i></p>	
Sensibilité du sujet	Informers sans injonction	Il est important pour les enseignant-es, d'informer sans injonction ce qui peut être un défis pour ceux-elles qui n'ont pas abordé la JA en classe.	<p><i>“La difficulté, quel que soit le public, c'est de tenir les deux bouts entre montrer qu'il y a une alimentation qui va aggraver des problèmes, que ce soit des problèmes de santé, de situation sociale ou d'environnement, et vise versa ça, quoi. Et l'autre élément à tenir, c'est qu'on fait tous partie de la même société et qu'il y a besoin de garder une cohésion et une solidarité à</i></p>

<p>risque que les élèves se jugent entre eux</p>	<p>En fonction de l'environnement social (élitiste ou non) et de la thématique abordée, les élèves peuvent se juger entre eux-elles sans sans rendre réellement compte.</p>	<p><i>l'intérieur de cette société. Selon le public que j'ai eu, c'est toujours difficile de tenir les deux, et après, c'est parce que la balance penche plus d'un côté que de l'autre, quoi. Dans les quartiers de REP, on parle aussi sur la solidarité. Par contre, c'est l'idée qu'il y a peut-être des habitudes à remettre en question dans la pratique de consommation. Il faut y aller avec des pincettes pour ne pas que ce soit pris comme le missionnaire qui vient dire « c'est pas bien ce que tu fais, fais comme moi et ça ira mieux ».» P1</i> <i>“Oui ou plus d'orienter en fonction de mes valeurs à moi. Voilà, c'est plus ça. Je veux qu'ils fassent leur propre choix avec les connaissances que je leur apporte. Et donc, des fois, je pense que j'ai dû tomber un peu dans le cliché, peut-être. [...] Dans c'est mieux de, il vaut mieux faire ça. Je pense que ça a dû n'arriver plusieurs fois, mais bon, voilà, c'est pas. C'est pas inné” - P10</i></p>
<p>Sentiment d'impuissance</p>	<p>Durant certains projets marguerite les enseignant-es</p>	<p><i>“c'était dans la séance sur la justice alimentaire, à laquelle tu vas assister là, il y a des ménages qui ont un niveau de revenu identifié, et il y en a un qui s'est dit « Monsieur, quand on gagne je sais plus combien c'était 5000 euros par mois, on n'est pas riche ». Et la gamine en face, pareil, elle n'avait rien dit, mais elle avait accusé le coup. Et c'était assez représentatif justement de certaines familles, ce n'est pas tout le monde, ils ne sont pas tous comme ça dans l'Ouest Lyonnais, qui sont très fiers, qui ont le sentiment très net d'être une élite, et qui sont très fiers de l'afficher quand ils peuvent. Et du coup, ce problème-là vient du fait que la mixité est plus grande dans le l'Ouest Lyonnais que dans l'Est, dans les communes où elles leur parlent de logements sociaux, il y a quand même des gens dans des situations plus précaires, plus isolées, moins riches, mais il y a aussi les riches qu'il n'y a pas dans les quartiers REP. Et donc du coup, c'est là où par exemple, c'est vrai aussi pour le racisme, des trucs racistes en REP t'en entends, mais c'est largement d'abord de la haine de soi, qu'il faut déconstruire.” - P1</i> <i>“Après, au début j'avais très peur que du coup ça stigmatise et qu'on se dise ah mince, en fait, il y a des personnes en surpoids, ah mince, il y a des personnes obèses. En fait, cette stigmatisation, elle existe déjà de base parce que ce sont des publics adolescents qui sont peu tendre entre eux et pour lesquels la question du corporel, c'est une question centrale comme pour n'importe quel adolescent de n'importe quelle couche sociale. [Her : Carrément !]. Donc ils ont pas eu besoin de moi pour stigmatiser. Juste par contre, ça leur a permis de mettre en lien, de comprendre un peu des causalités et parmi les causalités, des causalités sociales. Et ça, c'est presque plus difficile à étudier avec eux. Très souvent, j'étudie des cas hors Union européenne pour éviter de, enfin, pour montrer que ça peut se passer ailleurs dans le monde.” - P6</i></p>
<p>Sentiment d'impuissance</p>	<p>Durant certains projets marguerite les enseignant-es</p>	<p><i>“Je sais que quand on a fait les self-foods, il y a des gamins qui ne mangent</i></p>

face au quotidien alimentaire des élèves	pouvaient constater du quotidien alimentaire des élèves qui pouvaient les toucher tout en se sentant impuissant, ne sachant pas s'il faut intervenir ou encore comment.	<i>pas en fait, mais on n'est pas informés du tout. Et en même temps, ce n'est pas qu'on ne veut pas savoir, mais en fait on n'est pas armés et puis nous on ne peut rien faire pour eux spécialement. Donc ça nous met dans des situations un peu compliquées aussi de temps en temps.” - P4</i>	
Posture de l'enseignant vis-à-vis du projet	légitimité à travers les yeux des élèves	La légitimité dépend en partie du regard des élèves sur le travail de l'enseignant-e s'ils arrivent à se rappeler qu'au-delà de potentiels maladresse, l'enseignant -e est là pour donner des outils et éclairés.	<i>“Ier : Oui. Donc, ta légitimité va dépendre aussi du regard des élèves, en fait, sur comment tu... - P5 : Oui, sur ce que je dis ou sur ce que je veux apporter, comme si jamais, par exemple, on s'éloigne un peu du sujet, mais en réalité, on s'éloigne du sujet, mais parce que c'est là où je veux aller aussi, eh bien, il y en a, des fois, ça les heurte.” - P5 “Je pense que c'est dans la démarche, ça marche, on est légitime aux yeux des élèves, c'est ça qui compte. [Ier : Ouais.] S'ils disent que justement, au-delà des maladroesses qu'on peut avoir à des moments donnés dans des choix de documents, de façon de tourner les choses, de conclure une activité, s'ils comprennent que le but c'est de leur donner des outils pour avancer de manière plus éclairée, vers quelque chose de positif.” - P1</i>
capacité d'adaptation	Il ne faut pas s'arrêter aux outils tout prêts communiquer par l'association, mais les adapter à la classe que les enseignant-es ont en face et qui change chaque année. Au cas contraire, les enseignant-es peuvent se sentir mal informé-e et/ou mal préparé.	<i>“Une bonne capacité d'adaptation. Parce que c'est ça, l'essentiel, en fait. On sait toujours à peu près ce qu'on veut traiter. On sait toujours à peu près par quoi on va commencer. Et puis, tu vois, des fois, on ajoute des trucs.” - P4 “Il faut pas partir et te dire que tu as un outil, tout fait, que tu as juste à l'appliquer, c'est bon, tu peux y aller les yeux fermés, ça ne peut pas marcher. Parce que justement, c'est toujours reçu par des élèves réels qui ne sont pas les mêmes d'une année l'autre, qui ne sont pas les mêmes d'un endroit à l'autre. Et donc il faut être attentif à ça et être prêt à s'adapter à ce qui se passe vraiment dans la classe.” - P1</i>	
matière	La légitimité d'aborder ce projet dans un programme peut aussi provenir de la matière de l'enseignant-e, où pour certaines matières il est plus “simple” de s'écarter du programme en trouvant une justification adapté à la matière.	<i>“Je trouve qu'il y a vraiment SVT et Histoire Géo, c'est deux piliers de beaucoup des dimensions de ces sujets-là. Et je pense que je ne me lancerais pas dans un projet comme ça sans une prof d'Histoire Géo ou ça serait beaucoup plus limité.” - P8 “Sur certains domaines, je me dis que ça peut aller, j'ai quand même des connaissances, etc. Mais souvent, je me dis que je ne suis pas légitime, justement. Je ne suis pas assez légitime, parce que je n'ai pas fait des études dans ce milieu-là. La sociologie, je n'en ai pas fait. Je n'ai pas fait beaucoup de statistiques.” - P3</i>	
légitimité pédagogique	La légitimité provient aussi en fonction des connaissances et du sentiment de se sentir à l'aise avec le sujet dépendant de leurs expériences en tant	<i>“Oui, oui, oui. Moi, toute seule, je ne ferais jamais un truc sur la justice alimentaire, par exemple. Je ne me sentirais pas du tout... Et pourtant, c'est un sujet qui m'intéresse énormément, mais... C'est vrai que là, je... Qui sait, peut-être, justement j'irais” - P5</i>	

	qu'enseignant-e	<i>“Ben, je dirais que légitime, pour moi, c'est être suffisamment... Enfin, on peut tous se tromper et apprendre des choses au fur et à mesure, mais quand même, être suffisamment au fait d'être des connaissances un minimum pour pas raconter vraiment n'importe quoi à mes élèves, quel que soit le sujet” - P7</i>
Le temps	Le temps apparaît comme une denrée rare pour les enseignant-es ; prendre le temps pour résoudre les problèmes, prendre le temps pour faire les projets Marguerite afin qu'il ait un impact de longue durée sur les élèves, qu'il y ait assez de temps pour bien aborder une séance.	<i>“L'idéal pour le prof, c'est d'avoir le temps, c'est-à-dire à la fois un prochain rendez-vous des élèves et le temps de chercher des documents, de réfléchir à des démarches chez lui, pour faire un travail de fond sur le truc. Mais si on veut pouvoir faire bouger des choses, il faut qu'il y ait un travail, c'est-à-dire une réflexion individuelle réelle des élèves en question. Ça suppose de trouver des documents, des démarches, de l'articuler au reste du cours” - P1</i> <i>“Ça me demande quand même un temps d'appropriation et de recherche en amont pour savoir comment j'anime la séance, ce que je leur dis et comment j'oriente la séance. Et d'ailleurs, il y a des choses que je voulais faire, que je n'ai pas eu le temps de faire, que je n'ai pas fait cette année, parce que ça me demande plus de temps en amont de travailler les séances du projet Marguerite que de travailler mes cours de maths.” - P10</i>
intérêt personnelles et connaissances	Avoir un intérêt et des connaissances initiales sur le sujet permet à l'enseignant-e d'apporter de la légitimité, de se sentir concerné au sein du projet Marguerite et de l'aborder plus sereinement.	<i>“Je pense qu'il faut aimer le thème, surtout au premier, au premier lieu. Je pense que c'est ça qui fait qu'on a envie et qu'on est motivé. Il faut être intéressé par le thème d'agriculture et l'alimentation.” - P10</i> <i>“Non, mais alors moi, en fait, en fait, tout le monde serait légitime à en parler du moment qu'on s'intéresse au sujet et que c'est un adulte, c'est une classe, mais. [...] Mais qu'elle, déjà, dans son mode de vie, dans son fonctionnement, dans tout ça, on sent que c'est elle qui a voulu amener le projet tout ça. Moi, on m'a proposée, en soi. C'est pas moi qui étais à l'initiative, donc... Et donc, elle a fait avec tous ceux qui se sentaient vraiment même concernés dans leur vie de tous les jours, tout ça, je sens qu'ils sont vraiment hyper impliqués et c'est ça qui m'a donné envie aussi d'être dans le projet. Mais voilà, j'ai senti la légitimité sur ça, en fait, plutôt.” - P2</i>
Prévenir de l'implication	Le degré d'implication est important à souligner avant de commencer un projet Marguerite afin que les enseignant-es soit informé du temps qu'ils-elles doivent impliquer dans ce projet.	<i>“Après, il y a aussi plein de contraintes. Plein de contraintes en termes de temps, parce que ça va nous prendre du temps, ça va nous faire faire des choses qu'on fait pas. Ce sera du plus. Donc, il faut aussi que le prof soit prêt à faire ça pour s'engager dans un projet Marguerite, c'est sûr” - P10</i> <i>“Il faut qu'il ait une vraie envie individuelle de tout ça, de tisser un autre lien avec les élèves et avec les autres enseignants, de descendre de son estrade, de sortir de sa classe et d'avoir une vraie confiance dans les élèves et leur pouvoir d'agir” - P6</i>

Amener le pouvoir d’agir chez les élèves	Les enseignant-es ayant fait des séances autour de la JA mettent en avant l’importance d’amener du pouvoir d’agir dès le début des séances ou du projet.	<i>“Je préfère aborder les choses de manière à les rendre à ce que le pouvoir d’agir, il arrive beaucoup plus vite dans le projet, pour que oui, d’accord, ils aient la connaissance, ils découvrent les réalités des mondes socio-économiques, professionnels, etc., mais que le pouvoir d’agir arrive très vite en lien avec ça. Et donc, là où moi, je trouve ça parfois difficile, c’est quand on leur dit, on peut faire autrement, mais vous pouvez pas agir. Parce qu’on peut manger bien. C’est bon pour la planète. C’est bon pour ta santé. Mais t’as pas le budget. Tu vois?” - P6</i>
Partage du projet avec d’autre enseignant.es	Partager un projet avec un-e enseignant-e du même établissement mais d’une autre matière peut paraître rassurant et enrichissant grâce au transfert de point de vue et de connaissance. Renforcement pour prendre un projet sereinement surtout la première fois	<i>“Moi, j’ai du mal à être sereine, mais déjà d’être plusieurs, enfin au moins deux, au-delà ça peut être compliqué à gérer, mais déjà d’être deux c’est important, parce que ... d’avoir des intervenants, parce que justement c’est une richesse en termes de contenu aussi, Et sinon, oui, la préparation des séances. C’est sûr qu’une séquence, si elle est préparée, c’est en coopération, c’est toujours mieux. [Ier : Ok.] Mais en même temps, on n’a pas trop le temps.”- P5 <i>En fait ce qui était bien ce qu’on faisait des points à chaque fois avec les professeurs. [Ier : Ok] On n’en a pas fait beaucoup, mais voilà. Du coup, ça permet... Et on a un Drive et tout commun, donc en fait, on fait des comptes-rendus donc on sait ce que chacun a fait avec leurs classes. Quelles sont leurs avancées et quel est l’étape d’après [Ier : Ok]. Donc ça, c’est vraiment bien fait. Donc c’est super sympa. - P2</i></i>
Confiance en soi	Les enseignant-es plus jeunes peuvent manquer de confiance en soi et les provocations des élèves peuvent remettre en question leur légitimité.	<i>“Quelque chose qui vient de mes racines familiales, vraiment, le complexe d’usurpation. De toujours... D’avoir usurpé cette place, d’avoir eu la GREG par erreur, alors qu’il y avait très peu de places, et de me dire mais comment c’est possible que moi je l’ai eue alors qu’il y avait des gens tellement plus forts que moi ? Et... Cet espèce de complexe d’usurpation, je le... Je le travaille, mais je le traîne encore très bien. Il m’arrive très facilement, soit moi de me remettre en question très vite, de me dire bon, cette séance elle a pas marché, qu’est-ce que j’ai raté ? Alors que des fois, c’était complètement indépendant de ma volonté, ou de ma capacité d’agir, mais ça arrive souvent” - P6 <i>“Mais c’était à chaque fois de la provocation. Je pense qu’à chaque fois que ça m’est arrivé, l’élève cherchait à remettre en question et puis à trouver la faille, en fait. Et je pense que surtout dans mon début de carrière, j’avais pas... Comme beaucoup, on n’a pas confiance en soi en général. Et je faisais très jeune. Et du coup, je pense que ce côté, oui, la légitimité, ça passait par des questions. Vous êtes-là, bon, un vieux prof, n’est pas forcément meilleure qu’un jeune prof. Et ça, je l’ai vu. Mais à chaque fois, c’était vraiment de la provocation. C’était pour... Oui, histoire de me mettre mal à l’aise. Et pour autant, au tout début de ma</i></i>

carrière, je me remettait beaucoup en question. Je le fais tout le temps aujourd'hui. Mais ce genre de questions, maintenant, je sais les combattre plus facilement que quand je débutais. Et je sais qu'il faut pas se laisser déconcerter quand on a ce genre de réflexion. " - P3

Formations des citoyens Les enseignant-es vont mettre en avant qu'aborder un sujet portant une question socialement vive va au delà de leur légitimité en tant que professeur d'une telle matière mais dépend bien de leur rôle de tout professeurs de former des citoyens.

"Tout à fait ! Après ils bossent vraiment des compétences transversales en fait. Ils apprennent à s'exprimer en public quand ils vont interviewé des vendeurs au marché, ils apprennent à.. à analyser ce qu'ils voient, à argumenter... Enfin c'est global, c'est en ça que c'est bien en fait. C'est vraiment un projet qui est dans la construction du citoyens" - P10
"J'ai un rôle dans la formation des citoyens de demain et dans les orientations qu'on voudrait que la société future prenne quand on aura vraiment des élèves qui auront un pouvoir d'agir au-delà du pouvoir d'adolescent qu'on leur donne, mais que, finalement, ils peuvent très difficilement prendre par eux-mêmes. Donc, quel que soit mon métier, j'aurais pu faire une autre matière. Franchement, j'aimais bien l'histoire géo, mais ça, c'était ma marotte personnelle, mais tu vois, j'aurais pu enseigner la SVT, ça m'aurait autant fait kiffer. Moi, ce que j'aime bien dans le rôle d'enseignant, c'est l'idée qu'on forme les citoyens." - P6

Apport du Réseau Marguerite

Rencontre

L'association permet de faire des rencontres d'autres enseignant-es permettant un partage de vécu et d'expérience, animant un sentiment de solidarité et de motivation pour les porteur-ses de projet.

"Mais par contre j'ai vraiment beaucoup apprécié le fait d'avoir trouvé des gens avec qui discuter de mes séances etc." - P4
"Et aussi l'expérience parce que tu as pas mal d'appuis changés avec des enseignants qui font partie du réseau et c'est hyper intéressant. Pour moi, c'est plus comme ça." - P9

Diversité des outils et sensibilisation

La diversité des outils et de formats proposés par l'association permettent de faire progresser les enseignant-es sur les enjeux alimentaires en les sensibilisant de manière diversifié afin qu'ils soient plus à l'aise pour aborder une thématique avec leurs élèves et les pousser à essayer d'autres séances.

"Mais je trouve qu'il y en a beaucoup. Et parfois, c'est un peu difficile de retrouver une chose. [Ier : D'accord.] Après, là, je ne l'ai plus en tête, mais il y avait plein d'entrées possibles et tout. Et en fait, quand j'ai voulu faire ma partie SVT, j'y suis allée parce que j'avais en projet, mais je n'ai pas tout fait ce que je voulais faire, j'avais un projet en plus dans ma classe de rajouter des activités qui sont déjà faites sur ce sujet-là, sur le réseau. Et après, ça m'a pris deux jours de recherche. Il y avait tellement de choses et tellement de choses à lire. [...] Mais oui, c'est foisonnant. On va dire que c'est vraiment très complet, mais très foisonnant." - P5
"tu vois plus d'outils, t'es sensibilisé à plus de questions, donc indéniablement ça aide [...] Mais après c'est sûr que plus t'as d'outils, plus t'as d'expérience, plus t'as de contacts, plus t'as d'éléments à relier entre eux, plus t'es à l'aise, y compris justement pour sentir un truc qui se passe, qui est mal reçu, une question que t'avais pas en tête, mais qui émerge de ce que disent, de ce que font les élèves, si tu l'as déjà identifié avant, tu sais que ça peut être un enjeu, donc il faut que je sois prêt à le recevoir et à en faire

Accessibilité des outils	Les outils proposés par l'association sont malléables et interdisciplinaires, permettant qu'ils soient facilement accessibles pour tous-tes les enseignant-es.	quelque chose” - P1 <i>“Il y en a, je ne peux pas m'en servir. Tu vois, le livre cantine, je n'ai pas de cantine. Je l'ai éliminée. Le jeu, par exemple, je pense que ce n'est pas assez accessible aux enseignants parce que contraintes matérielles, parce qu'il y en a qui n'ont pas de tablettes, parce qu'il y en a qui ont les tablettes, mais pas la bonne version, parce qu'ils ne se sentent pas de prendre en main ces outils numériques alors que je pense que tout le monde pourrait bien le faire. Par exemple, le self-food, je pense que c'est accessible. En plus, on a fait différentes versions. Tu vois, je pense que le photolangage, c'est carrément accessible.” - P4 “j'ai pu utiliser l'activité du Réseau Marguerite à toutes mes sixièmes, même s'il n'y en avait qu'une qui était dans le projet Marguerite” - P9</i>
Richesse de la littérature	L'association permet de faciliter l'accès d'une littérature difficilement et/ou plus long à acquérir en étant seul-e.	<i>“Moi ce qui m'a poussé à rester dedans et à vouloir rester dedans c'est le lien avec la recherche déjà, cette stimulation intellectuelle et cette appétence intellectuelle m'est toujours restée, il me nourrit... j'ai eu une vraie peur dans mon métier de de m'encroûter entre guillemets, je sais pas comment le dire poliment mais de me reposer sur mes acquis, de me reposer sur des choses et d'arriver à être ce prof que en début de carrière j'ai constaté qui était complètement déconnecté des réalités scientifiques.” - P6 “Oui, parce que du coup, j'ai eu accès à des articles de recherche universitaire, à de la collaboration avec des associations d'éducation populaire, qui n'ont pas le même rôle que les enseignants qui appliquent un programme” - P1</i>
Communication et profondeur des sujets	L'accompagnement collectif, individuel où même à travers les journées de regroupement de l'association permet d'aller plus loin dans les réflexions, de se sentir écouter sans jugement et épauler tout en ajoutant des deadlines aux projets pour qu'ils puissent se faire.	<i>“Donc un entretien individuel entre elle et moi. Pareil par mail avec tout le temps des possibilités de précisions... Je pouvais demander des informations en plus... Donc vraiment pour le soutien et pour le suivi, c'est vraiment chouette, c'est vraiment bien. Et que ça soit Réseau Marguerite et avec les professeurs...” - P2 “Oui, pour être dans Marguerite depuis longtemps, je mesure à quel point le travail des salariés est énorme au niveau animation, au niveau organisation des JR, au niveau dynamisme. Et je pense que c'est une de mes grandes motivations de rester au CA. Même si des fois, j'ai l'impression que moi, je ne sers pas à grand-chose. Ça m'apporte énormément de travailler avec elle. Voilà. [Rire] C'est pour ça que je suis au CA. C'est trop bien.” - P8</i>
ouverture sur l'extérieur	L'association va permettre de sortir de l'établissement plus simplement que si l'enseignant-e devrait faire les démarches seul-e, permettant aux <u>enseignant.es</u> de	<i>“Après, c'est normal, je ne travaille pas le mercredi, mais aller visiter le marché, en fait, qui est juste à côté du collège, je trouve ça d'un intérêt incroyable, et je voudrais le refaire avec toutes mes classes de sixième. [...]. Vraiment, je suis trop contente que grâce à Marguerite, j'ai découvert cette</i>

	conscientiser d'autres éléments autour des élèves	<p>option-là, d'aller voir le marché." - P5</p> <p><i>"Ça m'a rendu plus compréhensive et je me sens plus proche des personnes des Minguettes, que ce soit les parents, les enfants. Je connais mieux leurs vulnérabilités. Et partant de là, je trouve que je suis pas plus indulgente, mais plus modeste dans mes approches et pédagogiques et dans les rencontres avec les parents." - P6</i></p>
profondeur politique	D'un point de vue plus personnel, l'association permet de renforcer un positionnement politique, d'apporter plus de sens	<p><i>"Et côté personnel, il y a le ... ça a appliqué dans le domaine de l'alimentation et de l'environnement de manière générale, quelque chose qui était déjà une sensibilité que j'avais dans le domaine politique en tant que militant syndical, sur le rejet complet de la culpabilisation de la mauvaise conscience comme moteur." - P1</i></p> <p><i>"Et tout ça pour dire que cette année de discernement, parce que ça a été ça pendant ce congé de formation, elle m'a amenée à me dire, « je reste dans le monde de l'éducation, mais je ne suis plus qu'une prof de maths et je veux être prof de... Pas forcément une prof, mais en tout cas une adulte qui est au courant de plein de truc et qui monte des projets. » Et c'est là que le Réseau Marguerite m'a aussi ouvert cette porte-là de ça peut devenir un travail de soutenir des profs, par exemple. Moi, je ne suis pas spécialisée en alimentation, donc je ne vais pas venir prendre un poste au Réseau Marguerite, mais ça peut être sur un autre thème ou ça peut être en lien. Et c'est devenu... Ça, c'est ma perspective quand même" - P7</i></p>
sortir d'une zone de confort	L'association permet d'aller plus loin des connaissances initiales des enseignant-es, les faisant essayer d'autres outils, d'autres formats ..	<p><i>"Et je trouve que ça fait du bien de sortir de sa zone de confort un peu et d'apprendre des choses. Donc ouais personnellement, c'est vraiment, vraiment bien." P2</i></p>
Interdisciplinarité	Les enseignant-es vont souligner l'importance de l'interdisciplinarité, possible qu'à travers l'association.	<p><i>"C'était bien, c'est qu'on pouvait faire écho à, vous avez vu ça en mathématiques, au projet Marguerite, vous avez vu ça en SVT, vous avez vu ça en physique chimie, donc on se faisait écho." - P9</i></p> <p><i>"Ah ouais, moi, j'en parle à mes collègues. Je suis quelqu'un, de toute façon, qui a beaucoup besoin de partager. Donc oui, j'en parle à ma collègue, même à d'autres collègues parce que j'aime bien aussi avoir des opinions diverses, en fait. Qu'est-ce qu'il fait ? Enfin, pour savoir... Quand je n'arrive pas à trouver la solution à un truc qui n'aura pas marché, je demande en général à d'autres collègues en disant « Mais à ton avis, est-ce que j'ai mal géré ça ? Est-ce que ça vient de moi ? »" - P3</i></p>
Apport sur la notion de JA	Les enseignant-es ayant effectué les séances autour de la JA soulignent l'importance de l'association pour	<p><i>"Après effectivement, de par Marguerite on est plus sensibles aux agriculteurs, à l'environnement etc." - P4</i></p>

leurs apports autour de cette notion.

Approfondissement du sujet en JR

L'interviewé-e souligne l'importance des JR organisé par l'association amenant de la sécurité, de l'assurance, du partage d'expérience, des renseignements sur des sujets. Il est même fortement conseillé de faire d'abord une JR avant de commencer quelconque projet.

"Et des idées, mais du coup ça ne m'apporte pas forcément de la sérénité, parce que je me dis, ah oui, mais on aurait pu faire ci, on aurait pu faire ça, donc c'est pas en termes de sérénité, mais par contre c'est en termes de contenu et de richesse du partage, et ça donne plein de nouvelles idées en fait. En fait, une personne qui veut commencer un projet, Marguerite, le mieux en effet, c'est qu'elle aille d'abord à une journée de regroupement et qu'elle voit les différents projets pour qu'elle puisse s'en inspirer. [Ier : D'accord.] C'est le plus concret en fait, quand on les voit." - P5

"Je trouve qu'on peut même intégrer le réseau Marguerite, ne pas se faire de projet la première année, juste venir aux conférences et venir aux journées de regroupement. Rien que ça, tu vois, je pense qu'il y a des profs, ça pourrait vachement les aider. Si ils ont envie de se lancer là-dedans, et ça peut donner en plus envie, de se lancer, de te rassurer, voilà." - P6

sortir du champ disciplinaire

Les enseignant-es soulignent l'importance d'être dans la capacité de s'autoriser de sortir d'un champ disciplinaire et du programme de sa matière.

"Et en fait le fait d'envisager un enseignement autrement, de descendre un peu de l'estrade, de faire des trucs un peu qui sortent de l'ordinaire et de nos programmes, moi c'est ça qui m'a plu." - P4

"Je pense que ce qui est important, c'est justement qu'on se dise que si on choisit ce projet-là, c'est qu'on accepte aussi de sortir un peu de notre matière." - P7

rapport des élèves aux outils

Déramatisation des séances hors cours

Les projets Marguerite peuvent dépasser le cadre des cours ; les élèves parlent des séances hors classe en dédramatisant et rigolant sur certains aspects entre eux pour ensuite en rigoler avec l'enseignant-e hors cadre.

"Les élèves se sont mis à discuter entre eux de l'alimentation, y compris, le dédramatisé. Ce qui était chouette, c'est que c'est vraiment venu à la toute fin de l'année. [...] les élèves, à la fin de l'année, pouvaient venir me dire en rigolant qu'un tel, tous les jours, sur le WhatsApp de la classe, il postait une photo de lui en train de manger un tacos. Ça veut dire que le message, à la fois, il était passé, et qu'il était dédramatisé. Justement, qu'ils avaient pris conscience d'un truc, sans qu'il y ait une condamnation morale derrière, et qu'on pouvait en parler" - P1

"Disons que de réussir à établir le contrat de confiance et la relation de confiance avec les élèves qui fait qu'ils vont rentrer dans les apprentissages ou pas. Ça ne marche jamais avec tous, quoi" - P8

renforcement des liens dans la classe

Lors des séances et la mise en sous-groupes des élèves permet de mélanger les élèves et fortifier des liens entre eux-elles qui était soit peu ou déjà présent.

"Tu vois, il y a des gamins qui étaient hyper effacés, que j'ai vus avec certains bons élèves, ça fonctionnait bien. Au final, il y a certains binômes un peu que j'ai changés, que j'ai modifiés." - P4

"je pense que les classes avec lesquelles j'ai mené des projets Marguerite sont des classes dans lesquelles j'ai le moins eu besoin où je me suis... Où j'ai eu le moins besoin de prouver pourquoi j'étais là pour eux. Et faire preuve de... prouver mon utilité quoi. Et c'est celle dans lesquelles j'ai établi la plus

grande connivence avec mes élèves en termes de même toute relation quoi. Des élèves qui après sont capables de venir me poser des questions extrêmement intimes parce qu'on a fait des projets et que grâce à ces projets on a réussi à tisser un lien qui était particulier, qui n'était pas seulement un lien de prof à élève, mais un autre lien quoi." - P6

conscientisation des élèves	Un des buts du projet pour les enseignant-es c'est que les élèves arrivent à conscientiser certains aspects des enjeux alimentaires.	<i>"Mais si on peut changer des choses, tant mieux, parce que je pense vraiment que ça a un impact libérateur pour eux. Mais d'abord, c'est un rapport à l'école, à l'enseignement, à la réflexion et au collectif de groupe." - P1</i>
libération de l'expression	Un des buts du projet pour les enseignant -es c'est d'arriver à libérer la parole des élèves en classe en étant engagé-es et curieux-ses dans les séances. Certaines séances permettent cette libération d'expression plus que d'autres.	<i>"Et je trouve que ce qui favorisait la parole, c'est qu'après, une fois qu'ils étaient avec leur groupe, ils devaient juste, dans leur groupe et sur leur thème, nous écrire ce qui me surprend sur les photos, ce que j'ai appris grâce aux photos. La fameuse usine de poivrons, j'ai appris qu'il y avait des usines à poivrons. Et ce que j'aimerais savoir. Et le fait que ce soit par petits groupes et pas devant toute la classe, il y a plein de choses qui ont été dites, mais pas devant tout le monde. [1er : Ok] Et ça, je trouve que ça permet vraiment que la parole soit assez libre." - P7</i>
les élèves disent ce que les intervenant-es veulent entendre	Sensation(s) que les élèves vont avoir du mal à évoquer ce qu'il-elles pensent réellement et vont privilégier évoquer ce que les intervenant-es peuvent attendre d'eux-elles.	<i>"Ben, si, mais ça dépend à quel point de vue tu te positionnes. Si ton point de vue, c'est qu'ils acquièrent des connaissances et qu'ils respectent stupidement les choses, oui, en effet, c'est une difficulté mais aussi, c'est un avantage parce qu'on leur demande ça. En 6e, ils sont en fin de cycle 3, on leur demande d'accumuler des connaissances et c'est comme tout le collègue. Accumulation de connaissances. C'est qu'au lycée que tu commences entre guillemets à avoir l'esprit critique tatatatata et c'est vraiment plus à la fac que tu vas vraiment peaufiner ça. Mais de base, comment tu veux avoir un esprit critique alors que tu n'as pas de connaissances ? Ils sont en phase." - P9</i> <i>"Mais bon, ça a un petit peu, rien que de dire ça, je trouve que ça a débloqué quand même la parole de certains de se dire, bon, ça va, elle ne nous a pas catalogués. Et je pense que c'est peut-être ça, la mini difficulté, c'est de percevoir qu'ils sont peut-être en train de ne pas oser dire ce qu'ils pensent vraiment, parce qu'ils ont peur d'être jugés, peur qu'on les sanctionne, mais le reste, non, je n'ai pas eu l'impression, même dans ma séquence, d'avoir des difficultés. Au contraire, je trouve que c'est une des séquences où ils ont été le plus motivés." - P3</i>
Dynamique de groupe complexe	La dynamique de groupe est une grande réflexion pour certain-es enseignant-es avant les séances, dans	<i>"C'est pour ça qu'on avait fait le food transect en quatrième qui avait bien marché. Mais par contre, pas pour tous les élèves. Comme c'est une classe à projet qui s'est suivie pendant trois ans, il y a beaucoup de trucs qui ont été</i>

	lequel ils essaient de créer des groupes en fonction des élèves dissipés et des affinités.	<p><i>très difficiles à mettre en place parce que les élèves se connaissaient trop. Ils étaient dans leur copinage. On avait des groupes qui marchaient bien, on a toujours des groupes qui marchent bien. Mais dans la classe, on avait vraiment des groupes en perte de vue. On n'arrivait rien à en faire. Ça ne les intéressait pas, ils n'écoutaient pas.” - P4</i></p> <p><i>“C’était pas, c’était pas foufou. C’était pas spécifique au projet, en fait, parce que j’ai retrouvé la même dynamique dans la classe. Il y a un groupe, enfin, ils sont passés en mode vraiment très, très consommateur et très passif. Et donc, ça a été assez lourd sur la fin. [Ier :D'accord.]” - P8</i></p>
Curiosité et engagé	La curiosité et l’engagement n’est pas toujours propre au projet même si la manière de l’aborder joue beaucoup, mais dépend bien aussi du groupe en lui-même.	<p><i>“Oui, quand même. Il y en a même certains qui... Non. Peut-être, mais pas forcément plus en fin d'année qu'en début d'année. Je pense que là, ils sont un peu plus dans l'énervement, voilà” - P5</i></p> <p><i>“Ier : Ok génial, et donc du coup, ils t’ont semblé engagés et...P2 : Ouais vraiment, ouais. Bah oui, forcément, en fait, c’était surtout un débat donc euh... Non, en fait, c’était surtout de la curiosité en fait. [Ier : D'accord] Et en fait, c’était surtout... En fait, ils m’ont même surpris quoi. [rire] Sur leurs réponses, sur leurs débats tout ça...” - P2</i></p>
Théories des séances	Certaines séances ont plus de théories que d’activités en sous-groupes amenant un décrochage de la part des élèves.	<p><i>“Moi, la dernière séance, la séance 4 avec Lucille, je lui ai dit, c’était trop long la phase de discussion. Il y a eu plus d'une heure de discussion. Les élèves passifs en discussion, une heure. Ceux qui discutent, c'est cool, mais ceux qui ne discutent pas, ils s'endorment. On les perd. Et encore, on a eu de la chance, ils n'ont pas été trop chiants. Ils n'ont pas balancé des trucs, ils n'ont pas discuté de manière à avoir un brouhaha de fond.” - P4</i></p> <p><i>“Après, moi ce que j’ai remarqué avec les élèves c’est qu’ils aiment, ils aiment pas la théorie hein, de toute façon ils aiment quand il faut, ils ont adoré découper les cartes du jeu quoi. [rire] ça c’était super, c’était vraiment, «ah on retourne au CDI pour faire du découpage, on retourne pour plastifier, on retourne pour...» Donc ils aiment être actifs et la difficulté pour moi c’est de trouver comment les rendre actifs en transmettant telle ou telle valeur, donc il faut tout le temps créer des supports et c’est ça qui est dur, qui prend beaucoup de temps, qui demande de l’imagination et comme moi c’est un domaine que je ne maîtrise pas du tout, je ne suis pas forcément hyper créatif.” - P10</i></p>

Annexe 16 : Illustrations faites par Leah Toutou durant la restitution pour les élèves



L'ATELIER AVEC LUCINE SUSZYLO

SI JE VOUS DIS :
"MANGER ÉQUILIBRÉ,
C'EST UNE QUESTION D'ARGENT
ET DE DÉTERMINATION."
VOUS EN PENSEZ QUOI ?



DÉTERMINATION.
OUI, MAIS
PAS UNE
QUESTION
D'ARGENT!

ACHETER DES TRUCS
ÉQUILIBRÉS, C'EST QUAND
MÊME PAS TRÈS CHER, HEIN.

BEN, ÉQUILIBRÉ,
ÇA VEUT PAS AUSSI
DIRE MANGER QUE
DE LA SALADE.

J'PENSE
QUE OUI.

POUR MANGER
BIO ET SAIN,
FAUT AVOIR
UN BUDGET.

HUM...

BEN OUI MAIS SI T'AS
PAS D'ARGENT, TU VAS PAS
COMMENCER À ALLER ACHETER
DE LA TRUFFE!

C'EST PAS
QUE UNE
QUESTION
D'ARGENT.

FAUT LA DÉTERMINATION
AUSSI PARCE QUE SI T'AS
DE L'ARGENT MAIS QUE
TU MANGES TOUT LE TEMPS
DANS LES FAST-FOODS, BEN,
ÇA MARCHE PAS TROP.



SI ON VEUT
TROP MANGER
DES TACOS, FAUT
AUSSI SE DÉTERMINER
POUR MANGER DES
LÉGUMES.

Y'EN A, ILS ONT
PAS D'ARGENT, ILS
Y ARRIVENT
QUAND MÊME.



Ouais, mais
y'en a, ils
s'en foutent
de ce qu'ils
mangent.

MOI, ÇA
ME REND
CONFUSE
EN FAIT.



ILS VONT
METTRE
LEURS SOUS
DANS UNE
VOITURE POUR
PARAÎTRE OU
QUOI...



Y'A PLEIN
DE RAISONS.
PAS QUE
"ARGENT
OU DÉTERMINATION".

leah.toutou

Annexe 17 : Restitution de la recherche pour les membres du CA



ABORDER LA NOTION DE JUSTICE ALIMENTAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : QUELLES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES POUR QUELS EFFETS ?

Restitution de stage

Lucine Suszylo

Méthodologies mises en place

“Sur le sujet « socialement vif » et intime de la justice alimentaire, dans quelle mesure les positionnements et activités pédagogiques peuvent faire évoluer les représentations des jeunes de 11 à 14 ans, celles de leurs enseignant.e.s et leurs possibilités de dialogue et d'action ?”

OBSERVATIONS	BRAINSTORMING	QUESTIONNAIRE	ENTRETIENS COLLECTIFS	ENTRETIENS INDIVIDUELS
10 observations dans 5 collèges différents	Avec Morgane, Noémie, Clémence et Claire	3 collèges soit 52 répondant.es	7 entretiens collectifs dans 4 collèges différents (32 élèves en tout). 4 groupes ayant participé aux séances et 3 qui n'y a pas participé	10 entretiens individuels : 5 qui ont porté un projet sur la JA et 5 autres qui n'y ont pas participé

Comment aborder le sujet et comment il est représenter ?

ÉLÈVES

JA COMME INÉGALITÉ ALIMENTAIRE
 Dénonciation des responsabilité individuelles et représentation basé sur une pauvreté visible.
 Il y a initialement un flou sémantique autour du sujet.
 L'esprit recul de critique est plus développer lorsque le sujet se rapproche de leur quotidien

PROFS

JA COMME CHARITÉ VS AFFRANCHIR LE SYSTÈME ALIMENTAIRE
 -L'association à permis aux enseignant.es de rendre plus concrète et périphérique la notion.
 -Important pour eux de partir des représentations du sujet des élèves **mais** aussi de décentrer la vision pour éviter de stigmatiser certains publics

Changer la sémantique, ne plus parler de justice alimentaire mais d' "inégalité alimentaire"
 Adapter la manière dont ce sujet est amené en fonction du public

PRÉCONISATION

- Faire sortir les élèves
- Privilégié les élèves de 4e - 3e
- Mettre plus en avant le pouvoir d'agir
- Déconseiller de faire une seule séance sur la JA
- (Rajouter des séances autour de la compréhension et du pouvoir d'agir

QUESTIONS

L'association est-elle obligé de décentrer la vision pour éviter de ne pas rajouter de la stigmatisation pour certains élèves ?

“Qu’est-ce qui est modifié dans leur sentiment de légitimité à aborder le sujet ?”

PRÉCONISATIONS

LA
LÉGITIMITÉ

Provient en général **du regard des élèves** et/ou **des formations pédagogiques**

LES
FREINS

Équilibre entre renseigner sans être alarmant et renseigner sans injonction
Peur de blesser les élèves

Rassurant et recommandé par les profs : porter le projet à plusieurs
Appuyer sur le fait que les enseignant.es sont initialement des formateurs de futurs citoyens, mais aussi que le sujet de la JA est universel et d’actualité = renforce la légitimité d’en parler

- Formuler un guide pour aborder les sujets sensibles sans injonctions ?
- Ne pas aborder la notion financière au sein des sujets (aspect dont ils ont déjà conscience)
- Privilégier les enseignant.es qui sont depuis un moment au Réseau Marguerite pour porter ce projet

Quelle est la capacité des modes d’actions choisis à ouvrir des marges, des espaces de discussions pour traiter de ces sujet “socialement vifs” ?

PRÉCONISATIONS / REMARQUES

La liberté de parole est un objectif mais dépend essentiellement des élèves

N’est pas forcément vu comme une difficulté mais plutôt comme rassurant en fonction des attentes de la séances.

Petits groupes prédéfinis : mises en action rapides sans trop de théories
Une démarche GFEN

Elle sera plus facile à mettre en place à travers la démarche de l’auto-socio construction et si les élèves sont en petits groupes pré-défini.
→ **Cette démarche étant mise en place que dans la séance GFEN est-ce qu’il serait possible de l’envisager dans d’autres ?**

Annexe 18 : Restitution pour les salariées de l’association

[se retrouve dans le rapport de l’institut de transition]

[Remarques de Morgane, Clémence et Noémie]

Quelle est la capacité des modes d’action choisis à amener des espaces de discussion pour traiter de ces sujets intimes, délicats, « socialement vifs » ?

- Les enseignant.es constatent des différences selon les contextes : les élèves en REP s’expriment plus librement et avec une vision politique souvent plus affirmée.
- La libération de la parole est un objectif pour les enseignant.es, mais reste dépendante de la classe. La libération de la parole sera pour le projet de la justice alimentaire facilitée par des dispositifs pédagogiques tels que l’auto-socio-construction, utilisée notamment lors des ateliers GFEN. Ces méthodes favorisent la co-construction du savoir et l’expression personnelle.

- Les petits groupes apparaissent comme des formats propices aux discussions sincères. La parole partagée est moins inhibée quand elle ne passe pas uniquement par la figure enseignante.
- Le fait que les élèves reproduisent ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux n'est pas toujours perçu comme un frein. Cela dépend des objectifs pédagogiques : si l'objectif est l'acquisition de connaissances, cela peut être un passage utile. Si l'objectif est de développer l'esprit critique, il peut y avoir un biais à corriger.
- Mais selon les enseignant·es, on ne peut pas avoir un esprit critique sans avoir appris quelque chose au préalable, donc le fait qu'ils disent ce qu'on attend peut être bénéfique pour leur apprentissage et, ensuite, dans un futur plus lointain, leur permettre d'avoir un esprit critique.
- De manière générale, le fait que les projets ne soient pas ancrés dans un programme pédagogique permet selon les enseignant·es de libérer la parole, n'étant plus dans la hiérarchie prof/élève.
- Le fait que ça soit un sujet sensible ca peut être rassurant le fait qu'ils disent ce qui est attendu

Remarques : Chercher à savoir les séances permettent d'ouvrir des marges, d'autres discussions apparus par les élèves à partir de la thématique présentée. Qu'est-ce que ça déclenche en dehors du cadre du cours (sur le plan de la relation profs/élèves, élèves/élèves ou sur les modalités d'échanges).

ENSEIGNANT.ES

Qu'est-ce qui est modifié dans leurs représentations du sujet ?

- Les sorties sont perçues comme un éveil intellectuel et social, tant pour les élèves que pour les enseignant·es. Ces activités, souvent rendues possibles grâce à l'association, renforcent l'engagement des enseignant·es en mobilisant les élèves en tant qu'acteur·rices du système alimentaire. Faire les sorties motive selon eux d'autant plus les élèves au cours de l'année.
- Le projet a permis à plusieurs enseignant·es d'élargir leur regard sur les enjeux alimentaires. La vision de la justice alimentaire était soit arrêtée autour de la charité (et une injustice alimentaire pas possible en France), soit au contraire pour affranchir le système alimentaire. Les visions se sont dans tous les cas progressivement comprises dans une perspective systémique et critique à travers l'association.
- Toutefois, l'impact personnel reste limité (est-ce que c'était réellement un objectif ?) : beaucoup reconnaissent que le projet a renforcé leurs convictions plutôt que modifié leurs représentations.

Qu'est-ce qui est modifié dans leur sentiment de légitimité à aborder la question ?

- Le sentiment de légitimité à aborder le sujet varie selon plusieurs facteurs :



- Le retour des élèves (intérêt, engagement, compréhension) renforce leur sentiment de compétence.
- **Le lien entre la thématique et leur discipline d'enseignement.**
- Les formations suivies (notamment lors des Journées Regroupements) et leurs connaissances initiales.
- **La possibilité de travailler en groupe avec d'autre enseignant·e, permettant un croisement des regards, une intelligence collective, une meilleure prise en charge du groupe (le choix du projet peut ainsi dépendre du groupe d'enseignant.es).**
- Les projets (justice alimentaire inclus) permettent une interdisciplinarité pas possible sans l'association amenant une dynamique différente, leur permettant aussi de sortir de leur matière et d'avoir la richesse des autres.
- **Mais aussi de l'intérêt personnelles sur le sujet**

→ Conseils à partir des entretiens individuels :

- Ces projets rappellent le rôle de l'école dans la formation des citoyens. Il serait ainsi intéressant de rappeler que les projets Marguerite, par leur approche interdisciplinaire et critique, contribue à cette mission en apportant des outils concrets aux enseignant·es.
 - *"Cette visée critique peut être vécue comme une mise en tension avec une dimension normative et unificatrice de l'école, tension qui peut être dépassée en ayant recours à la notion même de citoyenneté au travers des valeurs sociales et éthiques qu'elle porte."- Legardez & al., 2008*
 - La diversité des outils autour du projet de la justice alimentaire permettent au profs du projet a se sentir plus à l'aise sur le sujet tout en ayant une vision périphérique sur la situation.
 - **Dans tous les projet, justice alimentaire inclus les profs se sentent guider à travers la communication avec les salariées et leurs richesses.**

Comment est-ce que ces projets viennent modifier la relation à la classe ? La dynamique de groupe ?

- De nombreux enseignant·es s'appuient sur des intervenant·es extérieur·es pour animer les séances. Cette médiation permet de contourner les obligations de neutralité inhérentes à la fonction enseignante. Pour les élèves, cela introduit une autre vision et dynamise l'apprentissage.
- Pour les projets sur la justice alimentaire considérés par les profs comme « lourds », ils.elles préfèrent ainsi être accompagné.e.s par des personnes qui vont bien connaître le sujet.
- *Remarques : Est-ce que ça vient questionner l'objectif d'autonomisation des profs qu'a le Réseau Marguerite ? Non : l'autonomie ne veut pas dire affranchissement complet de l'intervention ponctuelle d'autres personnes. L'intervention en animation est très ponctuelle, par rapport au temps qui peut être passé sur le sujet en autonomie par les profs.*
- L'impact varie selon les groupes : certaines dynamiques de classe déjà fragiles peuvent

freiner la mise en œuvre du projet. Des tensions interpersonnelles ou un manque de cohésion peuvent nuire à l'intérêt porté au sujet.

Quels sont les freins et difficultés rencontrés ?

- Certain.es expriment un sentiment d'impuissance face à la précarité alimentaire vécue par leurs élèves, pouvant freiner leur engagement. Le manque d'outils concrets pour répondre à ces réalités crée parfois de la frustration.
- **Remarques : la rencontre d'acteurs : une solution à réaffirmer encore**
- Trouver un juste équilibre entre sensibilisation et respect des vécus personnels reste délicat. Il s'agit d'informer sans stigmatiser ni renforcer des sentiments d'exclusion ou de culpabilité.
- Les enseignant·es soulignent que les enjeux diffèrent fortement entre établissements, notamment entre ceux relevant de l'éducation prioritaire (REP) et les autres. En REP, les élèves ont tendance à adopter une posture plus politisée et sont souvent plus sensibles aux sujets socialement vifs. A contrario, les élèves hors REP sont parfois perçus comme ayant une approche plus distanciée mais dotée d'une plus grande réflexivité.
- Certains sujets sensibles (obésité, pauvreté, malnutrition) peuvent générer des réactions de moquerie ou de repli. Le cadre sécurisant est donc essentiel.
- Il peut être difficile pour les enseignant·es de ne pas projeter leurs propres valeurs ou de ne pas transmettre des injonctions morales. Le recours à des intervenant·es extérieurs peut aider à maintenir une posture équilibrée.

ÉLÈVES

Quels impacts sur les représentations et la capacité d'agir des élèves ?

- La plupart des élèves associent les injustices alimentaires à une inégalité d'accès à une alimentation de qualité, principalement en lien avec la pauvreté visible (personnes sans domicile, exclusions sociales).
- Les responsabilités individuelles (comme le gaspillage) sont largement mobilisées dans les discours notamment dans celles et ceux qui ont participé aux séances sur la justice alimentaire, ce qui peut engendrer de la culpabilité (chez les plus jeunes) ou un sentiment d'impuissance (chez les plus âgés).
- Les logiques systémiques ne sont donc pas mises en avant soulignant un décalage entre la perception initiale des élèves et les objectifs pédagogiques du projet
- Le concept de justice alimentaire est souvent flou et peu ancré dans leurs références . La sémantique employée doit donc être adaptée (ex. : parler d'inégalités alimentaires).
- La JA pour eux signifie globalement de ne pas manger à sa faim à cause de l'argent, leur faisant ressentir notamment de l'inquiétude, de la colère, de la tristesse, du dégoût et du découragement.

↳ La tristesse et l'inquiétude renvoie selon nous à une insécurité alimentaire qui peut aussi être perçue comme une perte d'espoir, une résignation du pouvoir d'agir se rapprochant ainsi du "découragement" qui décrit une perte de motivation pour certains élèves à trouver des solutions, comme un sentiment d'impuissance. Ce sentiment se retrouve dans le discours des participant.es disant qu'ils ne sont pas "décideurs" de leur alimentation par exemple. La colère est le dégoût s'exprime ainsi sur le système perçu comme injuste même s'ils ne verbalisent pas forcément tels quels.

↳ D'autre part, nous savons que certaines émotions ressenties peuvent déboucher sur une action comme la colère mais d'autres peuvent figer toute tentative de changement.

[Théorie de l'action raisonnée]

- La capacité d'agir reste souvent perçue comme extérieure à leur sphère d'influence : les élèves se sentent peu décideurs, notamment dans les choix alimentaires familiaux.

Quelle capacité de recul critique développent-ils ?

- Les enseignant.es considèrent que les élèves de 6e ne disposent pas encore des capacités cognitives nécessaires pour avoir un esprit critique.
- Les élèves ayant participé aux séances du réseau autour de la justice alimentaire ont des discours nuancés, et en accord avec les recommandations officielles (PNNS), sans trop de prises de reculs. En revanche, ceux n'ayant pas participé expriment plus spontanément une critique des normes imposées, avec un vocabulaire plus virulent et dénonciateur.
- Le travail sur le recul critique gagne à être ancré dans des pratiques réelles, concrètes, qui permettent de prendre conscience de la complexité des situations d'injustice alimentaire.
- Exemple pour le dilemme autour des agriculteurs.rices¹, il est difficile pour eux d'avoir une prise de recul réaliste car c'est une situation qui est éloignée de leur vécu.
- Toutefois, certains enseignant.es redoutent que partir de leurs expériences personnelles accentue la stigmatisation. En dépit de cela, ils reconnaissent que partir des représentations des élèves est souvent plus efficace pour les mobiliser.

Qu'est-ce qui crée du frottement, de la tension, voire du blocage ?

- Tensions entre santé et plaisir, ou entre normes et libertés individuelles.
- Les élèves qui n'ont pas participé aux séances autour de la JA ont plus mis en avant l'importance du plaisir, tandis que les élèves qui ont participé aux séances mettaient en tension l'importance de se faire plaisir et les normes de santé.
- Dénonciation des pratiques de la grande distribution (prix élevés, rémunération des agriculteurs).
- On ressent chez certain.es élèves (qu'ils ont participé aux séances ou pas) un flou autour du fonctionnement et des enjeux du système alimentaire. Leur compréhension s'arrête à percevoir l'injustice.

- Comparaison avec la pauvreté visible
- Les élèves qui ont participé aux séances autour de la justice alimentaire vont avoir plus tendance que les autres à se comparer et à culpabiliser vis-à-vis des sans-abris.
- *Remarques : Décalage par rapport à l'objectif initial : comment est-ce qu'on pourrait savoir pourquoi ? Peut-être que l'affichage de cette culpabilité est lié au choc d'information (et c'est un peu rassurant que les élèves le disent), plus qu'à une tendance de fond qui risque de s'installer. On mène un processus, et on n'est pas la seule brique de leur éducation alimentaire, pas facile de déconstruire des messages lourdement martelés par ailleurs, avec quelques séances pédagogiques.*
- Risque de violence symbolique ou de stigmatisation selon le vocabulaire utilisé.

PRÉCONISATIONS GÉNÉRAL (élaboré avec les membres du CA)

- Seule la séance GFEN permet de partir du vécu/des connaissances initiales. Permet d'être plus concret.
- En terme de sémantique : préférer l'entrée par les inégalités alimentaire, qu'ils maîtrisent mieux, pour les embarquer et aborder par la suite des notions plus complexes et philosophique tel que la justice.
- Faire plus sortir les élèves dans un projet JA. Car les rencontres d'acteurs au collège n'est pas concret pour eux, par exemple rencontre d'agriculteurs compliqué de se projeter dans leurs conditions de vie
- Privilégier les 4^e 3^e : les élèves en 6/5^e avait un sentiment de culpabilité quant à la pauvreté. Alors que les 4/3^e avait le recul de comprendre que ces situations ne dépendaient pas que d'eux. Néanmoins les enseignant.es du CA ont mis en avant que les programmes de 4^e, 3^e correspond moins aux séances que peut proposer l'association.
- Mettre plus en avant le pouvoir d'agir : on reste beaucoup sur le constat des inégalités que sur les actions déjà faites. Finalement peu de séances permettent de travailler sur le pouvoir d'agir, les séances permettent surtout le constat des inégalités.
- Intégrer une petite ouverture « comment nourrir le pouvoir d'agir ? » pour chacun des outils pédagogiques existants.
- Déconseiller de ne conduire qu'une seule séance sur la JA : on s'arrête sur 1 point négatif et laisser les élèves avec ça, reste sur la culpabilité et la responsabilité individuelle. Il faut aller plus loin qu'1 seule séance de constat et bien penser 1 séance après pour montrer les solutions ou évoquer les possibilités d'agir.
- Selon les classes (en REP ou non), il paraît important d'adapter le vocabulaire et les séances pour ne pas que ça soit déconnectées de leur réalités et/ou trop brusque.

- Se retrouve dans une conclusion de l'étude de [Pech \(2022\)](#) : Elle met en avant que les élèves issus de milieux prioritaire et de culture étrangère vont être plus distants des messages institutionnelles autour de l'alimentation. Elle invite donc à prendre en compte le contexte socio-culturel des élèves, s'appuyer sur leur représentations, connaissances et habitudes pour réduire la distance entre leurs propres normes et les normes scolaires autour de l'alimentation (→ renvoie au fait de ne pas vouloir stigmatiser).
- Aborder des préconisations sur « comment parler de sujet sensible sans injonctions et sans jugement ? » dans le guide justice alimentaire
- « comment permettre une formation JA au-delà du livrable, sachant que le sujet ne sera plus abordé en JR ? » : Les préconisations JA dans le livrable pourra être fournis par les porteurs.ses de projets, mais il serait aussi intéressant de les mettre en contact avec un.e autre enseignant.e qui à déjà fait le projet.
- Certain.es enseignant.es disent ressentir parfois un sentiment d'usurpation ce qui peut amener parfois à prendre plus à cœur les remarque des élèves → à peut être travailler en JR (surtout avec les nouveaux enseignant.es)
- La notion financière abordé dans les séances autour de la justice alimentaire est à complexifier, nuancer (au lieu de binariser « ceux qui en ont/ ceux qui n'en ont pas »). Insister sur la multidimensionnalité des ressources pédagogiques qu'on propose pour aborder la JA, et éviter cet écueil d'aller uniquement et trop vite sur le terrain économique : « les inégalités économiques ET autres, les moyens économiques ET autres »
- Privilégier les enseignant.es qui ont déjà porté des PM, qui sont à l'aise pour investir des sujets qui sortent du programme, des sujets d'ordre citoyen. Les profs nouveaux profs ne se sentaient pas les épaules : trop lourd à porter seul.es en tout cas.
- Désacraliser le sujet : ce n'est pas tant la complexité de la thématique qui empêche, mais la possibilité/capacité à travailler en interdisciplinarité / fédérer un collectif de prof/dans l'établissement autour d'un projet.
- Les outils pédagogiques existants à ce stade restent centrés sur la consommation. Il serait intéressant d'aborder la justice alimentaire à travers le système alimentaire qui restent très flou pour les élèves. Re positionner le sujet :
 - comprendre la chaîne alimentaire, le système, les étapes, dont la compréhension qu'il existe des inégalités
 - comprendre la façon dont l'État, la puissance publique organise, régule ou non ce système et les aides mises en place (aide alimentaire, PAC...)
 - comprendre les effets délétères de ces systèmes d'aides et les revendications
- Montrer aux élèves leur capacité d'agir dès le début du projet, en évitant une approche trop théorique, amène une meilleure implication de leur part sans être démoraliser par le sujet qui peut paraître flou de prime abord



- Proposer des pistes concrètes (ex. : engagement dans des associations, bénévolat, actions locales) se réfère dans la littérature à une approche par la capacité. Cela fait référence à créer les conditions réelles pour que les élèves puissent exercer leur liberté d'agir, de choisir et de participer à la société.

RESSORTIS DANS LES ENTRETIENS INDIVIDUELS SANS RAPPORT DIRECT AVEC LE PROJET JA

- Les profs insistent sur les bienfaits des JR qui leur ont permis d'ouvrir leur regard sur la justice alimentaire (lorsqu'elle a été abordée), mais aussi de par les rencontres qu'elle permet, les échanges... Elle stimule, rassure et motive les profs. Beaucoup évoque que chaque enseignant.es devraient commencer par une JR lorsqu'ils.elles souhaitent s'impliquer dans l'association.

→ Conseils des profs pour prendre un projet marguerite sereinement :

- d'avoir une bonne capacité d'adaptation : ne pas avoir peur de l'incertitude et de ne pas forcément réutiliser les outils du RM au début, en tout cas pour à la fois l'adapter à sa population (partir de leur représentation) et aussi s'approprier le sujet.
- d'avoir du temps et de l'implication : autant dans sa vie personnelle pour préparer le projet autant avec les élèves pour aborder les sujets complètement et prendre le temps de régler certaines tensions
- La diversité et l'accessibilité des outils est très appréciée par les enseignant.es, mais peut aussi paradoxalement les effrayer (**notamment par la richesse du site**).
- Les outils ont un langage institutionnelle facilitant sa prise en charge rapidement, les salariées les adaptent aussi à toutes les situations et aux élèves = rassurant

Annexe 19 : Attestation de fin de stage

ATTESTATION DE STAGE

à remettre au stagiaire à l'issue du stage

ORGANISME D'ACCUEIL

Nom ou dénomination sociale : BOUTIQUE DES SCIENCES DIRECTION SCIENCES & SOCIÉTÉ
Adresse : 18 Quai Claude Bernard 69007 LYON FRANCE
Tél : 0688584449

Certifie que

LE STAGIAIRE

Nom : SUSZYLO Prénom : Lucine Sexe : F Né(e) le : 27/10/2002
Adresse : 10 ru du Dix Avril, 31500 Toulouse
Tél : 0688584449 Portable : 0688584449 Mèl : L.suszylo@univ-lyon2.fr

ÉTUDIANT EN (intitulé de la formation ou du cursus de l'enseignement supérieur suivi par le ou la stagiaire) :
MASTER 2 PSYCHOLOGIE SOCIALE, DU TRAVAIL ET DES ORGANISATIONS / PSYCHOLOGIE SOCIALE

AU SEIN DE (nom de l'établissement d'enseignement supérieur ou de l'organisme de formation) :
Université Lumière-LYON 2

A effectué un stage prévu dans le cadre de ses études

DURÉE DU STAGE

Dates de début et de fin du stage : du 03/02/2025 au 31/07/2025 avec interruption du
..... au

Représentant une durée totale de 6 mois et 26 semaines (Nombre de mois / Nombre de semaines) (rayer la mention inutile)

La durée totale du stage est appréciée en tenant compte de la présence effective du stagiaire dans l'organisme, sous réserve des droits à congés et autorisations d'absence prévus à l'article L.124-13 du code de l'éducation (art. L.124-18 du code de l'éducation). Chaque période au moins égale à 7 heures de présence consécutives ou non est considérée comme équivalente à un jour de stage et chaque période au moins égale à 22 jours de présence consécutifs ou non est considérée comme équivalente à un mois.

MONTANT DE LA GRATIFICATION VERSÉE AU STAGIAIRE

Le stagiaire a perçu une gratification de stage pour un montant total de 3745,35 €

L'attestation de stage est indispensable pour pouvoir, sous réserve du versement d'une cotisation, faire prendre en compte le stage dans les droits à retraite. La législation sur les retraites (loi n°2014-40 du 20 Janvier 2014) ouvre aux étudiants dont le stage a été gratifié, la possibilité de faire valider celui-ci dans la limite de deux trimestres, sous réserve du versement d'une cotisation. La demande est à faire par l'étudiant dans les deux années suivant la fin du stage et sur présentation obligatoire de l'attestation de stage mentionnant la durée totale du stage et le montant total de la gratification perçue. Les informations précises sur la cotisation à verser et sur la procédure à suivre sont à demander auprès de la Sécurité sociale (code de la sécurité sociale art. L.351-17 - code de l'éducation art.D.124-9).

Fait à Lyon le 18/08/2025

Nom, fonction et signature du représentant de l'organisme d'accueil

Hélène Chauveau, tutrice professionnelle du stage pour la Boutique des Sciences

