

Master en didactique disciplinaire de l'éducation nutritionnelle dans le  
cadre du 2CR2D

Mémoire de Master

Inégalité alimentaire : genre, environnement,  
contexte social et culturel.  
Un nouage intersectionnel à portée éducationnelle

Recherche et développement d'une didactique  
de l'éducation nutritionnelle

**Auteure**

Jessica Cordey

**Sous la direction de**

Raphaël Brunner

Professeur / chargé d'enseignement, HEP-VS - Haute École pédagogique du Valais  
Didactiques romandes (HEP romandes, Université de Genève)  
Maître d'enseignement, EDHEA - École de design et haute école d'art, HES-SO Valais

**Sous l'expertise de :**

John Didier

Professeur HEP-VD, Haute École pédagogique vaudoise  
Coresponsable de l'unité d'enseignement et de recherche, Didactiques de l'art et de la  
technologie, HEP-VD  
Laboratoire CREAT, HEP-VD

Lisa Lefèvre

Professeure HEP-VD associée, unité d'enseignement et de recherche en enseignement  
spécialisé, Haute École pédagogique vaudoise  
Chercheuse au sein de l'unité de recherche « Sport et sciences sociales »  
Membre du bureau de l'institut ReCAPPS, du RSPPH, de parafé

Soutenance le 12 juillet 2024



## Préface

Dans cette étude, je me positionne en tant que spécialiste de l'enseignement de l'éducation nutritionnelle au secondaire 1 – et non en tant que spécialiste du genre – réfléchissant à la manière de sensibiliser aux inégalités alimentaires genrées tout en tenant compte de la dynamique intersectionnelle de cette question. Mon objectif est d'élargir mes champs de compétences en abordant ces questions avec une approche critique et de réfléchir à la manière de s'éduquer à ces enjeux.

De plus, pour être en conformité avec la Directive 00\_14 concernant le respect du principe d'égalité dans les communications et en cohérence avec la thématique choisie, ce mémoire professionnel sera rédigé en langage inclusif et épïcène. Afin de nous aider dans cette démarche, souvent considérée comme difficile voire un obstacle à la clarté du discours, nous nous appuyerons sur le Petit guide de rédaction épïcène publié par l'Instance pour la promotion de l'égalité de la HEP Vaud (2015). L'un des défis de ce travail sera de démontrer aux lectrices et lecteurs qu'un texte respectant l'égalité des genres peut conserver toute sa fluidité.

## Liste des abréviations ou glossaire

CDE :	Convention relatives aux droits de l'enfant
CDIP :	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CST	Constitution fédérale suisse
DGEO :	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DFI :	Département fédéral de l'intérieur
DFJC :	Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture
EDN :	Éducation nutritionnelle
EF :	Économie familiale
EM :	École ménagère
HarmoS :	Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire
HEP :	Haute École Pédagogique
LEg	Loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes
LEO :	Loi du l'enseignement obligatoire
LHand	Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées
QSV :	Questions Socialement Vives
RLEO :	Règlement d'application de la LEO
SOFI :	State of Food Security and Nutrition in the World



## Résumé de l'étude

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre émergent de la didactique disciplinaire de l'éducation nutritionnelle (EDN), avec un focus particulier sur ses apports dans le Canton de Vaud. Afin d'élargir l'impact éducatif de cet enseignement, nous proposons d'intégrer des éléments intersectionnels dans la didactique de l'EDN pour mieux appréhender les inégalités alimentaires au niveau du secondaire 1. Par conséquent, le genre, le milieu culturel, le milieu socio-économique, l'écologie et le rapport au savoir sont considérés comme des variables didactiques essentielles et interconnectées dans le processus d'apprentissage.

Notre recherche présente les résultats d'une analyse qualitative basée sur sept entretiens semi-dirigés, réalisés dans le cadre d'une étude exploratoire de nature compréhensive, afin de répondre à la question suivante :

« Les enseignant-e-s perçoivent-ils-elles, dans le cadre de l'enseignement de l'éducation nutritionnelle, les inégalités sociales, écologiques, de genre et culturelles ? Comment ces inégalités influencent-elles les choix alimentaires et les pratiques nutritionnelles des élèves au secondaire 1, et de quelle manière les enseignant-e-s en tiennent-ils-elles compte ? »

Cette étude met en lumière la difficulté des enseignant-e-s à aborder les questions liées aux inégalités alimentaires et au genre toutefois elle montre la pertinence de croiser une réflexion intersectionnelle avec la didactique de l'éducation nutritionnelle, et pointe sur le fait que les enseignant-e-s interrogé-e-s qui intègrent des éléments éducatifs liés au genre peuvent en retirer une plus-value, tout en étant plus au service de l'effectivité des apprentissages. Cette étude peut servir de point de départ à des réflexions et des recherches futures pour les bureaux de l'égalité et pour l'implémentation à venir de la didactique de l'EDN dans la formation Bachelor en enseignement secondaire 1 à quatre disciplines de la HEP-Vaud.

Mots-clés : didactique, éducation, nutrition, alimentation, inégalité, intersectionnalité, genre, milieu culturel, milieu socio-économique, écologie, savoirs, rapport au savoir, pratiques alimentaires, choix alimentaires.



<b>PRÉFACE .....</b>	<b>3</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS OU GLOSSAIRE.....</b>	<b>3</b>
<b>RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>5</b>
<b>1 INTRODUCTION.....</b>	<b>11</b>
1.1 PRÉAMBULE.....	11
1.2 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	11
1.3 HISTORIQUE DE LA BRANCHE.....	12
<b>2 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES .....</b>	<b>15</b>
<b>3 CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>17</b>
3.1 LE PER.....	17
3.2 L'ÉDUCATION NUTRITIONNELLE DANS LE PER.....	18
3.3 L'INÉGALITÉ ALIMENTAIRE .....	20
3.4 LES CONCEPTS « D'ÉGALITÉ » ET « DE NON-DISCRIMINATION ».....	21
3.5 LA TRIADE SEXE – SEXUALITÉ – GENRE.....	23
3.5.1 <i>Sexe</i> .....	23
3.5.2 <i>Sexualité</i> .....	24
3.5.3 <i>Genre</i> .....	25
3.6 LE FÉMINISME .....	27
3.7 L'ÉCOFÉMINISME.....	29
3.8 L'INTERSECTIONNALITÉ .....	30
3.9 LES ENJEUX LÉGAUX D'UN POINT DE VUE DE « L'ÉGALITÉ » ET DE « LA NON-DISCRIMINATION ».....	32
3.10 LES ENJEUX ACTUELS DE L'ÉCOLE D'UN POINT DU POINT DE VUE DE « LA PÉDAGOGIE ÉGALITAIRE ».....	34
3.11 LES REPRÉSENTATION SOCIALES ET LEURS FONCTIONS.....	36
3.11.1 <i>Les représentations sociales</i> .....	36
3.11.2 <i>Les fonctions des représentations sociales</i> .....	37
<b>4 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....</b>	<b>39</b>
4.1 CHOIX DE LA MÉTHODE .....	39
4.2 LA RECHERCHE QUALITATIVE .....	39
4.3 PARTICIPANT·E·S.....	41
4.4 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES .....	42
<b>5 RÉSULTATS DES ENTRETIENS.....</b>	<b>45</b>
5.1 RÉSULTATS BLOC 1.....	45
5.1.1 <i>Aspects généraux</i> .....	45
5.1.1.1 Discussion sur les repas à la maison.....	45
5.1.1.2 Observation des repas des élèves.....	45
5.1.2 <i>Pédagogie et inégalité sociale</i> .....	45
5.1.2.1 Reconnaissance des disparités alimentaires selon le lieu de résidence.....	45
5.1.2.2 Expériences d'élèves ne pouvant pas se nourrir pour cause économique.....	46

5.1.2.3	Sensibilisation aux disparités économiques.....	47
5.1.3	<i>Didactique et inégalité sociale</i> .....	47
5.1.3.1	Perception de l'impact des représentations sociales sur les habitudes alimentaires .....	47
5.1.3.2	Identification des influences des facteurs socio-économique sur les choix alimentaires .....	48
5.1.4	<i>Éléments non prédéfinis</i> .....	49
5.2	RÉSULTATS BLOC 2 .....	49
5.2.1	<i>Aspects généraux</i> .....	49
5.2.1.1	Observation de la variété des cultures et traditions dans les repas/collations .....	49
5.2.1.2	Observation d'un partage d'aliments ou de recettes .....	50
5.2.2	<i>Pédagogie et discrimination culturelle</i> .....	50
5.2.2.1	Adaptation de l'enseignement selon les pratiques culturelles.....	50
5.2.3	<i>Didactique et discrimination culturelle</i> .....	51
5.2.3.1	Perceptions sur le sentiment d'inclusion culturelle.....	51
5.2.3.2	Identification des enjeux des liens entre identité culturelle et choix alimentaires.....	52
5.2.4	<i>Éléments non prédéfinis</i> .....	53
5.3	RÉSULTATS BLOC 3 .....	53
5.3.1	<i>Aspects généraux</i> .....	53
5.3.1.1	Observation de la répartition des tâches .....	53
5.3.1.2	Actions environnementales.....	54
5.3.2	<i>Pédagogie, alimentation égalité, écologie</i> .....	55
5.3.2.1	Observation de l'intérêt pour les sujets environnementaux.....	55
5.3.2.2	Observation de préjugés ou d'attentes stéréotypées dans les actes environnementaux .....	55
5.3.3	<i>Didactique et alimentation égalité, écologie</i> .....	56
5.3.3.1	Identification de l'influence des rôles dans la relation avec l'environnement.....	56
5.3.3.2	Identification de l'impact sur la perception des rôles.....	57
5.3.4	<i>Éléments non prédéfinis</i> .....	57
5.4	RÉSULTATS BLOC 4 .....	58
5.4.1	<i>Aspects généraux</i> .....	58
5.4.1.1	La question genre : contexte et fréquence d'évocation .....	58
5.4.2	<i>Pédagogie et genre</i> .....	59
5.4.2.1	Genre et contexte familial.....	59
5.4.2.2	Genre et modèles suivis .....	60
5.4.2.3	Stéréotypes de genre et choix alimentaire .....	60
5.4.2.4	Observation de discriminations : .....	61
5.4.3	<i>Didactique et genre</i> .....	62
5.4.3.1	Perception de la répartition des tâches et des responsabilités entre les genres .....	62
5.4.3.2	Accord avec les énoncés.....	62
5.4.3.3	Identification des origines des discriminations .....	63
5.4.4	<i>Éléments non prédéfinis</i> .....	64
<b>6</b>	<b>DISCUSSION</b> .....	<b>65</b>
6.1	LIMITE DE LA RECHERCHE.....	83
<b>7</b>	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>87</b>

7.1	PROLONGEMENT ET PERSPECTIVES .....	89
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....		<b>93</b>
<b>TABLES DES ILLUSTRATIONS</b> .....		<b>101</b>
<b>REVUE DE LA LITTÉRATURE</b> .....		<b>102</b>
<b>ANNEXES</b> .....		<b>103</b>
ANNEXE 1 : GRILLE D'ENTRETIENS .....		103
ANNEXE 2 : RETRANSCRIPTIONS D'ENTRETIENS .....		105
<i>Retranscription : enseignant-e 1</i> .....		105
<i>Retranscription : enseignant-e 2</i> .....		117
<i>Retranscription : enseignant-e 3</i> .....		125
<i>Retranscription : enseignant-e 4</i> .....		135
<i>Retranscription : enseignant-e 5</i> .....		145
<i>Retranscription : enseignant-e 6</i> .....		157
<i>Retranscription : enseignant-e 7</i> .....		168



## 1 Introduction

### 1.1 Préambule

Enseignante semi-généraliste au secondaire 1 depuis maintenant 15 ans, il m'a été donné de rencontrer une multitude d'élèves avec chacun-e son parcours de vie, son bagage culturel et familial, sa singularité. À plusieurs reprises durant ma carrière, j'ai pu entendre et relever des remarques que l'on pourrait considérer de sexistes<sup>1</sup>, homophobes<sup>2</sup> ou encore de racistes<sup>3</sup> et mise à part la réprimande ou la punition, je n'ai jamais rien fait de ces éléments qui pourtant sont au centre de ce que l'on attend actuellement de l'école, soit de promouvoir le respect de tout un chacun dans une structure à visée inclusive (Neuchâtel, 2010-2016 © CIIP, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin).

Depuis maintenant trois ans, j'ai débuté la formation du 2CR2D dans le but de me spécialiser dans la didactique de l'éducation nutritionnelle<sup>4</sup> (EDN). Lors du premier semestre de mon master, un travail sur les enjeux communs des didactiques des arts et technologies nous a été demandé. Durant de la création de ce dernier, j'en ai profité pour questionner des élèves quant à l'image qu'ils-elles se faisaient du rôle ou de la place des hommes et des femmes dans le milieu nutritionnel. À la suite à l'analyse des réponses obtenues, j'ai rapidement orienté mon questionnement pour ce mémoire. Bien que l'objectif principal de l'EDN ne soit pas de traiter de questions socialement vives (QSV), ces dernières restent des sujets de controverses et de débats dans la sphère scientifique, la société et les médias, et donc en classe (Legardez & Simonneaux, 2011). Il me semble de ce fait impératif d'élargir le champ de réflexion de cette discipline en intégrant des perspectives issues de divers domaines de recherche, tels que les sciences sociales, la sociologie et l'anthropologie, permettant de reconsidérer l'EDN sous un nouvel angle.

### 1.2 Objectifs de la recherche

L'objectif principal de cette recherche est de mettre en lumière les multiples facettes de l'inégalité alimentaire, en identifiant ses origines, en analysant ses conséquences (Cardon et al., 2019) et en examinant les initiatives possibles visant à l'atténuer dans le cadre d'une branche scolaire telle que l'EDN. À travers une approche multidimensionnelle, nous tenterons de répondre à des questions fondamentales telles que : Comment l'inégalité alimentaire de genre se manifeste-t-elle ? ; Quelles influences les facteurs socio-économiques ont-ils sur les

<sup>1</sup> Selon la définition de Salmon, M. & Dental, M. (2006). Le sexisme, une discrimination « ordinaire »?. *Vie sociale*, 3, pp. 100-106. <https://doi.org/10.3917/vsoc.063.0100>

<sup>2</sup> Selon la définition de Borrillo, D. & Mérary, C. (2019). *L'homophobie*, pp. 11-33. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.borri.2019.01>

<sup>3</sup> Selon la définition de Galonnier, J., Sabbagh, D. & Simon, P. (2022). Qualifier le racisme : controverses et reconnaissance du fait racial. *Mouvements : des idées et des luttes*, Hors-série n° 2, pp. 9-117.

<sup>4</sup> La terminologie « éducation nutritionnelle », abrégée par la suite EDN, est utilisée pour ce travail, étant l'appellation du canton de Vaud.

choix alimentaires ?; Quelles sont les mesures concrètes pouvant contribuer à réduire ces inégalités dans un cadre scolaire lié au domaine alimentaire ?

Ce mémoire s'inscrit dans un contexte de recherche et d'action visant à réfléchir à la manière dont l'école, au travers de l'EDN, pourrait promouvoir l'égalité et déconstruire certains stéréotypes, car pour rappel, dans la perspective de la formation du citoyen, l'école « se doit de contribuer explicitement à former les élèves sinon à intervenir directement dans le débat public » (Audigier, 2007). En explorant les liens entre l'alimentation, le milieu socioculturel, le genre et l'attention portée à l'environnement, nous espérons contribuer à cette mission en fournissant des informations précieuses et des recommandations pour les décideur·euse·s, les praticien·ne·s et les chercheur·euse·s dans le domaine de la sécurité alimentaire et de l'égalité des genres.

Le chemin qui nous attend est un voyage complexe et enrichissant à travers les dynamiques de l'inégalité alimentaire. Il n'a pas été possible de tout traiter et des choix ont été faits. Toutefois, une conviction anime ce mémoire, celle que la compréhension approfondie de ces problèmes est essentielle pour créer une éducation où chaque personne, quel que soit son genre, ait un accès équitable à une alimentation nutritive, saine et durable.

### 1.3 Historique de la branche<sup>5</sup>

Durant le Moyen Âge et l'époque moderne, il n'existait pas de distinction entre l'économie domestique et l'économie familiale (EF). La répartition des tâches reposait souvent sur des rôles définis par le genre au sein des exploitations agricoles. Conceptualisée sous la notion de *division sexuelle* par Lévi-Strauss<sup>6</sup> (1949), elle « concerne toutes les sociétés connues ayant vécu et vivant encore sur une économie de chasse, de cueillette et/ou d'horticulture. Les hommes "chassent", les femmes plantent, cueillent, ramassent, déterrent, cuisent et rendent la nourriture consommable » (Fournier et al., 2015).

Les femmes étaient principalement responsables des activités domestiques, assurant la gestion des affaires internes du foyer. Ainsi, comme le relève Joris (2007) « plus le monde des hommes se séparait politiquement, économiquement et socialement du cadre domestique, plus ce dernier devenait le domaine réservé des femmes » (p. 1). Dès lors, les tâches domestiques ont été divisées en deux catégories : le domaine économique et le domaine social soit principalement les soins aux membres masculins du ménage (CFQF, 2009). Assumer le rôle de gestionnaires expérimentées, de femmes au foyer expertes en gestion domestique, de maîtresses de maison économes, bref, agir en tant que *fées du logis* représente leur principale responsabilité (Thivend, 2011).

Dans les exploitations agricoles et les entreprises artisanales et cela en tout cas jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, « les tâches étaient réparties de manière flexible entre les femmes du foyer en

<sup>5</sup> Principalement tiré de : Commission fédérale pour les questions féminines CFQF. (s. d.). *Femmes pouvoir Histoire 1848–2000*. <https://www.ekf.admin.ch/ekf/fr/home/documentation/geschichte-der-gleichstellung--frauen-macht-geschichte/frauen-macht-geschichte-18482000.html>

<sup>6</sup> Claude Lévi-Strauss, *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, EHESS, coll. « En temps et lieux », 2017, 617 p., 1<sup>ère</sup> éd. 1949, avant-propos d'Emmanuel Désveaux, directeur d'études à l'EHESS, ISBN : 978-2-7132-2715-8.

fonction des saisons et des exigences du travail rémunéré » (Joris, 2007, pp. 1-2). En Suisse, entre la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, un intérêt pour l'éducation et la formation des jeunes femmes en économie domestique apparut s'inscrivant, comme le relèvent Heller (1979) ou encore Forster (1999) dans la lutte entreprise à la fin du siècle dernier contre certains fléaux sociétaux du XIX<sup>e</sup> siècle telles que les épidémies, l'insalubrité, l'alcoolisme ou encore la mortalité infantile. L'école primaire obligatoire pour tous-tes a été introduite entre 1830 et 1848. Bien que les cours de religion, calcul, lecture ou encore écriture soient proposés à l'ensemble des élèves, il est débattu de l'importance de proposer aux jeunes filles un enseignement spécifique, l'enseignement domestique (CFQF, 2009). Alors que les garçons faisaient des mathématiques ou des sciences, l'école proposait aux filles ce qu'on appelait il n'y a pas si longtemps encore « l'école ménagère », qui leur permettait d'apprendre la gestion d'un foyer (Schneider, 2018). Ainsi, comme l'explique Forster (1999), les filles y apprennent à réaliser des gestes précis, à développer des savoir-faire et des savoir-être dans le but d'être capable de tenir un ménage. De ce fait, et comme le relève justement Thivend (2011), le nombre d'heures dévolues aux enseignements pour les filles est important avec comme conséquence sur la formation, la suppression d'autres enseignements souvent liés au domaine scientifique. Au Tessin, en 1855, *L'amica di casa* – manuel d'économie domestique – est édité. Dès la fin des années 1850, l'enseignement domestique féminin est déclaré obligatoire. Peu de cantons suivront cette directive. En 1888, la Société d'utilité publique des femmes suisses est créée et elle ouvre des écoles ménagères subventionnées par la Confédération. Celle de Lausanne est fondée en 1898 (CFQF, 2009). On y retrouve des jeunes filles sortant de la scolarité obligatoire et la formation, gratuite, dure trois ans (Thivend, 2011). En 1903, cette dernière exige que soit introduit de manière obligatoire l'enseignement de la cuisine et du ménage pour les jeunes filles dans les écoles primaires. À nouveau, peu de cantons répondront à cette demande. Dans les années 1920, même si les grandes associations féminines s'intéressèrent de plus en plus à la formation en économie domestique et à la vie professionnelle, elles sont exclues de la participation politique (CFQF, 2009), ne peuvent de ce fait peser aucun poids sur les décisions. En 1921, l'idée de cet enseignement ménager domine toujours mais rien n'est réellement mis en place et ce n'est qu'en 1930, dans le contexte de la crise économique, que cette notion commence à s'imposer à un plus grand nombre de cantons principalement suisse-allemands. Du côté romand, cette idée ne séduit toujours pas. Toutefois, et comme le relève Thivend (2011) « la loi du 19 février 1930 oblige les jeunes filles de 15 à 16 ans non scolarisées à suivre un cours ménager » (p. 2). Après la Deuxième Guerre mondiale, les représentations quant au fait que les filles doivent également se former progressent lentement. Même si ces dernières peuvent peu à peu accéder aux branches scientifiques, elles devront encore ajouter à cela leurs heures de couture et de tricot. C'est à partir des années 50 que les travaux manuels seront introduits pour les garçons en contrepartie de la couture des filles (CFQF, 2009). En 1956, l'enseignement ménager est obligatoire dans douze cantons. À partir des années 60, même après la défaite du vote fédéral sur le suffrage des femmes, les cantons de Vaud, de Genève et de Neuchâtel deviennent les pionniers de l'introduction du suffrage féminin. Cet événement insuffle un nouvel élan au mouvement féministe, incitant les femmes à prendre de plus en plus conscience de leurs intérêts en tant que consommatrices et travailleuses (Forster, 2006). Elles fondent de

nouvelles organisations dans ce but, tel que la FRC, établie à Chexbres en 1959 par des représentantes de diverses associations féminines et familiales, et entièrement dirigée par des femmes (CFQF, 2009). En 1972, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) demande aux cantons de supprimer toute discrimination liée au sexe en demandant que l'enseignement ménager et les travaux manuels ne se fassent pas au détriment des branches dites principales. C'est à cette époque que la terminologie « couture » disparaît pour faire place aux « activités créatrices sur textiles » (CFQF, 2009). C'est aussi à cette époque que le mouvement féministe demande de plus en plus le partage des tâches ménagères et souhaite que les femmes ne soient plus assignées à la seule place de gestionnaire de ménage (Forster, 1999).

En 1981, la constitution adopte l'égalité entre les hommes et les femmes, ce qui devrait avoir un effet direct sur l'éducation. Toutefois, en 1993, seuls 12 cantons sur 26 ont modifié leur plan d'études afin de gommer les inégalités. Mais cette proposition va finalement évoluer vers une éducation généralisée et ce qui était connu sous le nom « d'école ménagère » devint « l'économie familiale » (CFQF, 2009). Dispenser un enseignement ménager à des filles et des garçons durant les dernières années de la scolarité obligatoire, en recourant à une pédagogie axée surtout sur la pratique (mais aussi lors de leçons théoriques) en donnant les connaissances techniques nécessaires à la gestion d'un ménage devint ainsi la norme (Cordey, 2020) Depuis 2010, le Plan d'études romand (PER) inscrit dans sa structure l'EDN, dans le but d'amener les enfants à gérer leur alimentation et leur consommation. Toutefois, du côté romand, des différences cantonales existent, différences dans lesquelles nous plongerons au point 3.2 de ce travail.

## 2 Problématique et hypothèses

L'alimentation est un besoin fondamental de la vie humaine car elle permet de couvrir nos différents besoins qualitatifs et quantitatifs en nutriments (Pitaud, 2021), mais pas seulement. Cette dernière a « une fonction structurante de l'organisation sociale d'un groupe humain » (Poulain, 2017, p. 11), elle est une source de plaisir et un reflet de la culture. Cependant, l'accès à une alimentation adéquate et nutritive n'est pas uniformément réparti dans le monde – alors qu'elle constitue un droit inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (Nations Unies, article 25, 1948) – et les inégalités alimentaires persistent à une échelle nationale mais aussi mondiale, « depuis plusieurs décennies, on observe un maintien des inégalités socio-économiques et des inégalités sociales de santé » (Cardon et al., 2019, p. 6).

Selon Cardon et al. (2019) et Oxfam<sup>7</sup> (2019), l'une des dimensions importantes de ces inégalités est liée au genre<sup>8</sup>, aspect qui a un impact profond sur la manière dont les individus, en particulier les femmes, accèdent à la nourriture, la consomment et la gèrent. Dans un monde qui évolue rapidement, il est essentiel de comprendre la nature intersectionnelle du genre, du contexte sociale et culturel et de l'alimentation (Fournier & al., 2015). Ainsi, cette recherche se penche sur cette question cruciale en explorant l'inégalité alimentaire au prisme de ces éléments. Dans un contexte d'enseignement de l'EDN, comment l'inégalité alimentaire se manifeste-t-elle, est-elle liée au genre ? Est-elle liée au contexte familial ? Existe-t-il un lien entre ces éléments ? Quels en sont les impacts sur les élèves ? Quelles mesures concrètes peuvent atténuer ces inégalités dans le cadre scolaire ?

Les enseignant-e-s perçoivent-ils-elles, dans le cadre de l'enseignement de l'éducation nutritionnelle, les inégalités sociales, écologique, de genre et culturelles ? Comment ces inégalités influencent-elles les choix alimentaires et les pratiques nutritionnelles des élèves au secondaire 1 et de quelle manière les enseignant-e-s en tiennent-ils-elles compte ?

Nous plongerons ici dans cette problématique pour comprendre dans quelle mesure les facteurs de genre, les rôles traditionnels assignés aux femmes et aux hommes, ainsi que les normes sociales, économiques et culturelles, sont présents dans les représentations des enseignant-e-s et influencent le regard des élèves sur ce que devrait être leur alimentation (Cardon & al., 2019 ; Fournier & al., 2015, Poulain, 2017), en partant des hypothèses suivantes : 1) l'inégalité alimentaire de genre se manifeste à travers des rôles traditionnels assignés aux femmes et aux hommes, influencés par des normes sociales, économiques et culturelles ; 2) les stéréotypes de genre contribuent à renforcer l'inégalité alimentaire en

<sup>7</sup> <https://www.oxfamfrance.org>

<sup>8</sup> Selon la définition proposée dans le chapitre 3.5.3 de ce mémoire.

influençant la perception des individus sur leur alimentation ; 3) Les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés rencontrent davantage les inégalités alimentaires, exacerbées par les normes culturelles et les stéréotypes de genre ; 4) Les activités écologiques et alimentaires à l'école reflètent et reproduisent les rôles de genre traditionnels, influençant la perception des élèves sur les comportements de chacun·e dans le domaine de l'écologie.

Nous appuyant sur les dires des bureaux de l'égalité romands « les recherches ont mis en évidence la multitude de mécanismes, souvent fins et diffus, par lesquels la société (la famille, l'école, les pair·e·s, les médias, etc.) tend à créer ou à renforcer des rôles sociaux fondés sur le sexe » (2019-2020, p. 7). Ainsi cela montre que ce sera par ces usages et paradigmes récurrents que sera renforcée l'attribution des comportements et des rôles prédéfinis aux filles et aux garçons et que l'école n'échappe pas à ces conditionnements (Dayer, 2017 ; Mieyaa & al., 2012 ; Daréoux, 2007).

Dès lors, cette démarche débutera par une exploration approfondie de la problématique qui nous occupe en examinant le cadre conceptuel et clarifiant les différentes composantes essentielles pour comprendre l'origine et le rôle des stéréotypes de genre, qui conformément à l'affirmation de Daréoux (2007), constitue une toile de fond qui va fournir un matériel à l'enfant pour appréhender le monde, construire sa représentation de qui il est, qui sont les autres, quels sont son cadre de vie et sa marge de manœuvre dans ce contexte-là. Elles vont nourrir son imaginaire et orienter la construction de son identité sexuée (p. 93).

Puis, nous associerons ces concepts à l'inégalité alimentaire, au contexte culturel et social et à l'environnement afin de penser la problématique et ses hypothèses avec un regard intersectionnel<sup>9</sup>. Nous clôturerons avec une enquête qualitative impliquant des professionnels suivie d'une discussion qui ouvrira la thématique à d'autres perspectives.

<sup>9</sup> Ici non pas dans sa première utilisation qui « entendait d'abord expliciter le vécu des femmes noires et réclamer que justice leur soit faite » (Crenshaw, 2023, p. 12), mais dans l'idée que l'intersectionnalité est un *instrument d'analyse* permettant une étude au regard de plusieurs catégories imbriquées plutôt que d'une catégorie pensée isolément (Bilge & Hill Collins, 2023, pp. 24-27).

### 3 Cadre théorique

#### 3.1 Le PER

Le *Plan d'études romand* (PER) s'inscrit dans le contexte de la Constitution fédérale (art. 62, alinéa 4) adopté par le peuple le 21 mai 2006. Cet article concerne l'harmonisation de l'instruction publique en Suisse et réfère notamment à l'âge de l'entrée à l'école, à la durée et aux objectifs des niveaux d'enseignement et au passage de l'un à l'autre [1]. Couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire, le PER répond à la volonté d'harmonisation de l'école publique en déclinant les objectifs de l'enseignement dans une perspective globale et cohérente et en définissant en particulier les attentes fondamentales de fin de cycle. (*Neuchâtel, 2010-2016* © CIIP, *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin*)

Le Concordat intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) vise à standardiser le système de scolarité obligatoire en Suisse. Il établit les directives communes concernant l'âge d'admission à l'école, la durée des cycles scolaires ainsi que les objectifs, les finalités et les modalités de la scolarité obligatoire. Il existe trois plans d'études distincts – respectivement romand, alémanique et tessinois – élaborés pour préciser ces directives tout en tenant compte des particularités régionales et linguistiques. À l'intérieur de chaque plan d'études, on peut également observer des spécificités propres à chaque canton (CIIP, 2010).

Le Plan d'études romand (PER) représente le référentiel pour l'ensemble des cantons romands et est subdivisé en domaines et disciplines communs. Son objectif est de favoriser une culture partagée, d'harmoniser le système éducatif et de coordonner les politiques de formation entre les cantons. Il vise ainsi à uniformiser les connaissances et les compétences fondamentales des élèves, à définir les domaines et les objectifs d'enseignement, à promouvoir l'autonomie des élèves et à favoriser l'acquisition de compétences sociales (Cordey, 2020).

Les programmes d'études, ou « curriculum », ne tiennent pas d'une notion académique formelle, ainsi Perrenoud (1993) nous explique que dans les pays anglo-saxons, le terme *curriculum* est utilisé pour décrire le parcours éducatif offert aux étudiant·e·s, tandis qu'en français, on préfère généralement le terme *plan d'études* en mettant l'accent sur « la progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire » (p. 1). Dès lors, le PER offre aux enseignant·e·s un cadre global pour situer la formation des élèves et leur place au sein de l'institution, visualiser les contenus et l'organisation de leurs enseignements en tenant compte des attentes fondamentales. Le PER est structuré en trois volets principaux : les domaines disciplinaires qui englobent toutes les matières scolaires ; les compétences transversales qui aident l'élève à mieux se connaître et à réguler ses apprentissages ; la formation générale qui permet à l'élève de se projeter dans son parcours postsecondaire obligatoire. Il souligne également l'importance de relier les

apprentissages en établissant des liens tant à l'intérieur qu'entre les différentes disciplines, ce qui permet à l'élève de développer des compétences qui transcendent les matières spécifiques (CIIP, 2010). Toutefois, relevons ici qu'un *curriculum* ou *plan d'études*, quel que soit le nom qu'il porte, ne se définit pas seulement de par son aspect formel ou prescriptif (Perrenoud, 1993). Une part de ce dernier, appelée *curriculum caché*, permet de définir « la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement ». Perrenoud poursuit : « On se trouve ici dans le registre des notions construites par la sociologie pour rendre compte des effets involontaires des actions et des institutions humaines. » (Perrenoud, 1993, p. 1.)

### 3.2 L'éducation nutritionnelle dans le PER

Le PER est divisé en cinq domaines disciplinaires : langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvements. L'EDN s'inscrit dans ce dernier domaine avec comme visées prioritaires la compréhension du corps et de ses besoins, le processus de développement et d'amélioration de ses ressources physiques et motrices, ainsi que la préservation de la santé par le biais de choix responsables (Cordey, 2020). L'objectif est de favoriser un rapport actif et responsable de l'élève avec son corps tout en décourageant les comportements risqués (Kirk, 2010). En parallèle, l'activité physique permet à chaque individu d'améliorer ses aptitudes motrices, son action et sa réaction à son environnement physique et social, tandis que l'EDN transmet à l'étudiant-e les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à la préservation de sa santé (CIIP, 2010). En outre, elle vise à développer chez l'élève ses sens artistiques et organisationnels tout en l'initiant à un comportement de consommateur-trice responsable (Schneider, 2018). Les enseignant-e-s d'EDN sont chargé-e-s de développer trois axes tout au long de la période de scolarité obligatoire. Chacun de ces axes est associé à des attentes fondamentales et des éléments qui favorisent la progression des apprentissages. Des ressources, des indications, des défis et des précisions spécifiques à chaque canton sont également fournis pour aider les enseignant-e-s à concevoir des programmes adaptés (Cordey, 2020). Fait important, dans le Canton de Vaud, il n'y a pas de plage d'EDN dans la grille horaire durant les cycles 1 et 2. Les attentes et objectifs doivent donc être intégrés de manière transversale dans les programmes d'autres domaines de compétences. Par exemple, en mathématiques et sciences de la nature, les MSN 16 et 17 sensibilisent les élèves à une hygiène de vie et leur font découvrir les cinq sens par le biais d'expériences (Cordey, 2020). Le MSN 27 encourage la réflexion sur le fonctionnement du corps et les comportements alimentaires en mettant en avant une alimentation équilibrée à travers le système digestif.

Suite au questionnaire établi durant mon stage de recherche au sein de la HEP Lausanne (2022), j'ai pu me rendre compte que certain-e-s enseignant-e-s l'abordent durant la formation générale – par le biais des FG 12-16-17 – qui permet d'aborder les questions de santé et de bien-être dans leur globalité tout en reconnaissant également l'impact des comportements humains sur l'environnement. Au niveau du cycle trois, l'EDN est intégrée dans la grille horaire, avec des attentes fondamentales visant à développer les connaissances des élèves tout en les encourageant à rechercher des méthodes d'apprentissage personnelles. Outre l'objectif principal d'enseigner aux élèves les rudiments de la cuisine (savoir-faire) tout en leur

fournissant un vocabulaire spécifique (savoir savant), d'autres domaines liés aux capacités transversales font également partie intégrante des leçons (CIIP, 2010). En effet, l'approche de l'EDN envisagée par les cantons romands prend en compte divers facteurs interconnectés. Jusqu'en 2023, le PER regroupait ses attentes sous trois axes clairement définis : les composants nutritionnels d'une alimentation, comprenant notamment les groupes d'aliments, leurs rôles et la composition des aliments ; les techniques culinaires permettant l'acquisition de procédés spécifiques de cuisine et de conservation ; et l'apprentissage de la consommation, encourageant les élèves à réfléchir à des choix liés à l'environnement, à la santé et aux aspects financiers (Cordey, 2020). Depuis cette rentrée 2023, l'EDN dans le PER, se décline en deux grands axes thématiques durant les cycles 1 à 3, soit :

	Les sens et besoins physiologiques	L'équilibre alimentaire
<b>Cycle 1</b>	CM15 Détecter le caractère sensitif des aliments et utiliser un vocabulaire spécifique	CM 16 Percevoir l'importance de l'alimentation
<b>Cycle 2</b>	CM 25 Identifier les besoins nutritionnels de l'organisme	CM 26 Identifier les notions de base d'une alimentation équilibrée
<b>Cycle 3</b>	CM 35 Distinguer les particularités des nutriments et étudier leurs rôles dans l'alimentation	CM36 Exercer des savoir-faire culinaires et équilibrer son alimentation

Illustration 1 : PER – les deux axes thématiques en éducation nutritionnelle

Un troisième axe, qui entrait auparavant dans la partie EDN, apparaît maintenant en tant que spécificité cantonale. De plus, on la retrouve non plus sous l'item éducation nutritionnelle mais sous celui d'économie familiale. Ce dernier reprend les deux axes proposés ci-dessus en y ajoutant un nouvel élément, celui de la consommation responsable (CIIP, 2010) :

	Les sens et besoins physiologiques	L'équilibre alimentaire	La consommation responsable
<b>Cycle 3</b>	CM4 35 Distinguer les particularités des nutriments et étudier leurs rôles dans l'alimentation	CM4 36 Exercer des savoir-faire culinaires et équilibrer son alimentation.	CM4 37 Opérer des choix en consommateur averti

Illustration 2 : PER – la consommation responsable en éducation nutritionnelle

Malheureusement, et malgré l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS) du 14 juin 2007 – dans son article 3 (Formation de base) qui établit cinq domaines de formation, parmi lesquels figure celui de « mouvement et santé » – l'article relatif à ce domaine ne stipule la nécessité d'une éducation au mouvement ainsi qu'une

éducation à la santé que sur « le développement des capacités motrices et des aptitudes physiques, favorisant l'épanouissement tant physique que psychique » (CIIP, 2010). Bien que cet accord mette en évidence l'importance de traiter la question de la santé au niveau scolaire, l'éducation nutritionnelle ne figure pas explicitement dans la base légale au niveau fédéral. Par conséquent, c'est principalement grâce à la volonté des cantons que les établissements intègrent ce domaine dans leurs programmes (Cordey, 2020). Ainsi, à l'exception du Canton du Jura, qui consacre un temps spécifique au programme d'EDN au primaire (2 leçons par an en 2H et 3H, puis 3 leçons par an en 5H et 7H), les autres cantons romands, comme précisé précédemment pour le Canton de Vaud, n'offrent pas de plage horaire dans le programme scolaire (Cordey, 2020). Concernant le niveau secondaire, il est évident qu'il n'existe aucune coordination entre les cantons. Alors que certains proposent une période semestrielle tout au long de la scolarité secondaire, d'autres instaurent un système offrant jusqu'à cinq périodes semestrielles réparties sur les trois années du secondaire. On observe un véritable fossé entre les cantons, et malgré la mise en place du concordat Harmos dans le but de coordonner les normes de formation, chacun élabore son propre plan de cours sans se référer au modèle adopté par les cantons voisins (Cordey, 2020). En outre, depuis 2019, le Département demande que l'EDN puisse être suivie, sous la forme d'une période année, par tous-tes les élèves du secondaire 1. Toutefois, dans le Canton de Vaud, certains établissements proposent l'enseignement de l'EDN tant au VP qu'au VG, alors que dans d'autres établissements, faute de dispositifs et d'enseignant·e·s, seul·e·s les élèves de VG y ont accès (Cordey, 2020). Ajoutons à cela que pour certain·e·s, cette période est placée en 9H, pour d'autres en 11H, suscitant ainsi des interrogations concernant les contenus et la manière de les aborder. Rajoutons encore ici que le canton de Vaud a une autre spécificité, l'OCOM (option de compétences orientée métier). Classée dans le groupe restreint, au même titre que les mathématiques, le français et l'allemand, l'OCOM est obligatoire et bénéficie de deux périodes année sur une période de deux ans, avec un examen final comptabilisé dans la moyenne générale. Cependant, chaque établissement choisit les options à offrir aux étudiant·e·s – robotique, sciences, arts visuels, informatique, etc. – en fonction des suggestions des enseignant·e·s et des installations disponibles. Par conséquent, l'éducation nutritionnelle en tant qu'OCOM n'est pas disponible dans tous les établissements du canton (Cordey, 2020).

### 3.3 L'inégalité alimentaire

L'inégalité alimentaire, que l'on retrouve souvent sous les notions de *précarité alimentaire* ou d'*insécurité alimentaire*, est un concept multidimensionnel qui se réfère aux disparités dans l'accès, dans l'utilisation, dans le contrôle, et cela du point de vue des ressources tant alimentaires que nutritionnelles, au sein d'une population donnée. Comme le relève l'ONG internationale Action Contre La Faim<sup>10</sup>, s'appuyant sur le rapport 2023 du State of Food Security and Nutrition in the World (SOFI), la sécurité alimentaire repose sur quatre piliers principaux, soit : 1) la disponibilité, sous-entendu la quantité et la qualité des aliments disponibles, provenant de la production nationale, des importations et de l'aide alimentaire ; 2)

<sup>10</sup> Source : <https://www.actioncontrelafaim.org/notre-expertise/securite-alimentaire-et-moyens-dexistence/>

l'accès, soit la capacité physique et économique des individus à obtenir les aliments dont ils-elles ont besoin ; 3) l'utilisation, sous-entendu l'assurance de la qualité de l'eau, de l'hygiène, de la valeur nutritionnelle des aliments et de la répartition équitable des aliments au sein du ménage lors des repas ; 4) la stabilité, soit la durabilité de l'accès, de la disponibilité et de l'utilisation des aliments, assurant ainsi la sécurité alimentaire sur le long terme ([www.actioncontrelafaim.org](http://www.actioncontrelafaim.org)). Ces dimensions interconnectées jouent un rôle crucial dans la compréhension des disparités alimentaires et les comprendre est essentiel pour aborder de manière *holistique* les questions d'inégalité alimentaire (Estany & al., 2020). Notons toutefois que « toutes les personnes en situation d'insécurité alimentaire ne souffrent pas de la faim, mais elles subissent des restrictions quantitatives ou qualitatives qui affectent leur alimentation, leur qualité de vie, leur bien-être et leur santé » (Brunet & al., 2014).

De plus, et m'appuyant sur Poulain & Tibère (2008), il est important de considérer la pluralité des situations, car comme ces derniers le relèvent « la notion de précarité rend compte d'un phénomène complexe qui recouvre des réalités très diverses » (p. 2). L'inégalité alimentaire peut ainsi être affectée par divers facteurs, tels que les écarts de revenus, les inégalités socio-économiques, les discriminations liées au genre, les discriminations ethniques, les déséquilibres de pouvoir ou encore les disparités géographiques (Estany & al., 2020). Elle peut également être influencée par des facteurs structurels tels que les politiques alimentaires, les systèmes agricoles, les marchés alimentaires, et les normes culturelles car comme le souligne Estany & al. (2020) s'appuyant sur Bauman (2014) « l'augmentation de l'inégalité sociale est étroitement liée aux transformations récentes du capitalisme orientées vers une plus grande concentration de la richesse accompagnant le progrès technologique, la désindustrialisation et la financiarisation de l'économie » (p. 4). Pour ce mémoire, je vais m'appuyer sur la définition choisie par le Conseil national de l'alimentation, en 2012, en France, qui retient la notion d'insécurité alimentaire « pour qualifier la situation des personnes qui n'ont pas accès à une alimentation sûre et nutritive en quantité suffisante, qui satisfasse leurs besoins nutritionnels et leurs préférences alimentaires pour leur permettre de mener une vie active et saine » (Brunet & al., 2014). Cette définition retient, selon moi, tous les éléments mentionnés plus haut dans ce texte. De plus, et même si dans ce mémoire cette question ne sera pas travaillée en tant que telle, il me paraît important de mentionner ici, comme le relève Poulain & Tibère (2008), s'appuyant sur les écrits de Joubert (2001) et de Schaezel (1997), qu'« au-delà de ces caractéristiques sociales et économiques, la dégradation de l'alimentation des populations en précarité génère une seconde forme d'inégalité relative à la santé » (p. 1). L'inégalité alimentaire peut avoir des conséquences profondes sur la santé, le bien-être et le développement des individus et elle peut perpétuer d'autres formes d'inégalités socio-économiques.

### **3.4 Les concepts « d'égalité » et « de non-discrimination »**

Selon la définition du Larousse (2008), l'égalité est premièrement la « qualité de ce qui est égal » suivi de « l'absence de toute discrimination entre les êtres humains, sur le plan de leurs droits : Égalité politique, civile, sociale ». Toutefois, il est compliqué de le définir si facilement, car comme le relève Le Bras-Chopard (2005), « le concept ne renvoie pas à un absolu mais au caractère relationnel et relatif, inhérent à sa définition : égalité entre qui ? égalité par rapport

à quoi ? » (p. 76). Elle relève d'ailleurs un peu plus loin que « l'égalitarisme qui recherche une uniformisation complète des individus, pour les rendre rigoureusement semblables et interchangeables, comme dans certaines utopies, ne doit pas être confondu avec la conception de l'égalité humaine » (p. 76), ce qui conforte l'idée que dans ce travail, ce n'est pas dans ce sens que la notion d'égalité nous intéresse mais plutôt dans celui du principe de la *non-discrimination*. La notion de *non-discrimination* et le concept d'égalité sont fréquemment discutés ensemble. Ils font partie des principes fondamentaux des *Nations Unies*, rappelant que toute personne, sans exception, a le droit de bénéficier de l'ensemble des droits (Martin-Bidou, 2017), notamment celui d'être traitée équitablement devant la loi et d'être protégée contre toute forme de discrimination, y compris celle fondée sur des motifs tels que l'orientation sexuelle et l'identité de genre (Dayer, 2017). Ainsi, ces deux éléments sont interconnectés en tant que deux aspects d'un même principe. De cette manière, les individus sont traités de manière égale lorsqu'ils-elles ne font l'objet d'aucune discrimination pour quelque raison que ce soit, et inversement, ils-elles ne subissent pas un traitement discriminatoire lorsqu'ils-elles sont traités de manière égale (Besson, 2005).

Une étude menée par le service de recherche du Parlement européen en mars 2022 montre que les juges attribuent aux concepts d'égalité et, dans une large mesure, de non-discrimination, une dimension sociale et politique, présente dans les jurisprudences concordantes des plus hautes juridictions nationales (Frei, 2022). Dans le droit fédéral suisse, les deux notions se retrouvent sous le même article, l'article 5, *Égalité et non-discrimination* (<https://www.fedlex.admin.ch/>). Toutefois, bien que l'égalité et la non-discrimination soient interdépendantes, elles fonctionnent, dans une certaine mesure, de manière autonome et dans cette optique, au niveau juridique, la non-discrimination n'est pas forcément assimilée au principe d'égalité (Hernu, 2020). D'ailleurs, Besson (2005) différencie ces deux dimensions en leur attribuant une valeur : positive pour l'égalité et négative pour la non-discrimination. Quand le concept d'égalité est difficile à définir malgré sa reconnaissance d'un point de vue légal, celle de la notion de non-discrimination l'est encore plus (Besson, 2005). Pour Le Bras-Chopard (2005), la détermination de l'égalité humaine semble évidente, « c'est l'appartenance à l'humanité » (p. 77). Pour Hernu (2020), « l'égalité est tout autant le sentiment de soi dans le rapport à autrui que la projection politique d'un certain ordre social et économique » (p. 45). En revanche, en ce qui concerne le principe de non-discrimination, il est plus difficile de trouver un positionnement clair. La non-discrimination serait plutôt un instrument de lutte contre les inégalités. Ainsi, comme le relève Hernu (2020), « le principe de non-discrimination vise la correction du désordre qu'engendrent certaines formes d'inégalités et apparaît comme une formulation négative, mais limitée et opératoire, de l'égalité » (p. 45). Toute discrimination intentionnelle et injustifiée basée sur une quelconque distinction dans des situations similaires est proscrite par ce principe, ainsi que toute discrimination involontaire ayant des effets discriminatoires (Besson, 2005). Dès lors, interdire toute forme de discrimination consiste essentiellement à préciser, dans les textes de loi, dans quels secteurs la lutte contre les inégalités serait pertinente.

### 3.5 La triade sexe – sexualité – genre

Il est important de définir la triade sexe – genre – sexualité (Dayer, 2017) car pendant très longtemps, tant le grand public que la recherche scientifique « ne disposaient pas de concept pour discuter des différences et des inégalités sociales entre les femmes et les hommes » (Lépinard & Lieber, 2020, p. 3). Il en existe maintenant une pléthore et il est souvent difficile de naviguer au travers de toutes ces informations. Vous trouverez ainsi dans ce chapitre une proposition les concernant. Pour commencer, je souhaite m'appuyer sur une proposition de Dorlin (2008) soit que :

le sexe désigne communément trois choses : *le sexe biologique*, tel qu'il nous est assigné à la naissance – sexe mâle ou femelle –, le rôle ou le comportement sexuels qui sont censés lui correspondre – *le genre*, provisoirement défini comme les attributs du féminin et du masculin – que la socialisation et l'éducation différenciées des individus produisent et reproduisent ; enfin, *la sexualité*, c'est-à-dire le fait d'avoir une sexualité, d' « avoir » ou de « faire » du sexe. (p. 5)

#### 3.5.1 Sexe

Le terme *sexe* lui-même englobe souvent plusieurs notions (Dayer, 2017) : le sexe assigné à la naissance ; le sexe biologique ; l'identité de genre. Le sexe assigné à la naissance et le sexe biologique font référence à la classification d'une personne en tant qu'homme ou femme dès la naissance (N'Diaye & Murawiec, 2022), c'est celui qui est constaté par le corps médical ou les parents. « La différence biologique (anatomique et génétique) des sexes est généralement considérée comme universelle » (Grange, 2010, p. 108), toutefois il peut exister quelques différences selon chaque société. En Suisse, seule la binarité des sexes est reconnue<sup>11</sup> alors que « dans d'autres pays, comme l'Australie ou l'Allemagne, il existe un troisième genre ou genre neutre » (Brockmann, 2018, p. 2). « Généralement, le concept de sexe renvoie aux caractéristiques biologiques du féminin et du masculin et a souvent un caractère inné, alors qu'il existe plus que deux sexes » (Pandazis & Perrod, 2020, p. 8). On peut reconnaître ici les personnes dites *intersexuées* – entrant dans la notion de *troisième sexe* – soit présentant une anatomie reproductive ou sexuelle et/ou un modèle chromosomique qui ne peuvent être aisément classifiés comme étant typiquement masculin ou féminin dès la naissance (Alessandrin, 2017 ; Fauvel, 2013 ; Marignier, 2016). La classification femme – homme – intersexe repose généralement sur l'apparence de l'anatomie externe, mais elle reflète en réalité une combinaison de caractéristiques, englobée dans la notion de *sexe biologique*, tels que les chromosomes, les hormones, les organes reproducteurs internes et externes, ainsi que les caractéristiques sexuelles secondaires (Marignier, 2016), « mâles et femelles sont deux types d'individus qui à l'intérieur d'une même espèce se différencient en vue de la reproduction » (De Beauvoir, 1976, p. 38). Au sein de la population humaine, chacun de ces composants possède plus de deux variations. « On connaît le mythe platonicien, : au commencement il y avait des hommes, des femmes et des

<sup>11</sup> Source : Rapport du Conseil fédéral en réponse aux postulats 17.4121 Arslan du 13.12.2017 et 17.4185 Ruiz du 14.12.2017, 2022 sur <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/74662.pdf>

androgynes » (De Beauvoir, 1976, p. 40), une perspective binaire (femme/homme) est donc simpliste et obsolète. Remettre en question la conception limitée de l'existence de seulement deux sexes interroge non seulement la plupart des idées associées à ceux-ci, mais également les notions de genre et de sexualité. Or, « l'idée qu'il n'existe que deux sexes est profondément ancrée dans la culture occidentale. La langue elle-même refuse toute autre possibilité » (Fausto-Sterling, 2000, p. 43). Quelle signification attribuer alors au fait d'être une femme ou un homme si les sexes ne se limitent pas à deux ? Aussi, si la dualité des sexes est remise en cause, quelle définition donner à l'hétérosexualité ou à l'homosexualité ? Pour Marignier (2016), « l'existence de l'intersexuation bouleverse les normes et les évidences de ce qu'est le sexe, déstabilisant ainsi l'idée d'une binarité sexuée et reléguant souvent à l'invisibilité et à la marge les personnes concernées » (p. 21).

### 3.5.2 Sexualité

Il est important d'aborder ici la sexualité car même si elle n'est pas abordée en tant que telle dans ce mémoire, elle fait partie intégrante des idéologies du genre et du sexe (Marignier, 2016). Comme vu dans le chapitre précédant, le système de sexe catégorise les individus en hommes et femmes, mais va au-delà en imposant également aux individus d'adopter une orientation dite *hétérosexuelle* (Dayer & Collet, 2014). Dans ce contexte, de nombreuses études ont souligné la pertinence de *l'hétéronormativité obligatoire* (Jackson, 2015 ; Clair 2023 ; Rich 1981) pour appréhender la notion de genre. En effet, la justification d'une différence naturelle entre hommes et femmes est souvent basée sur l'impératif de l'hétérosexualité, associé à la nécessité de la reproduction (Dayer & Collet, 2014).

Cependant, comme le relève Bon-Saliba (2017) bien qu'entre l'Antiquité et le XIX<sup>e</sup> siècle, les pratiques sexuelles telles que l'homosexualité, la prostitution ou encore la liberté sexuelle, étaient régies par des normes strictes « selon les époques et les civilisations, ces règles ont pu tolérer, voire encourager certains comportements sexuels et en réprimer plus ou moins sévèrement d'autres » (p. 50). Quand du Moyen Âge au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'Église catholique dictait la moralité sexuelle, valorisant les pratiques procréatives et condamnant toutes autres pratiques, durant l'Antiquité, à Rome, la morale sexuelle respectait les hiérarchies sociales et en Grèce antique, les relations homosexuelles étaient aussi normales que les hétérosexuelles, impliquant des relations avec esclaves, prostitué·e·s, jeunes hommes et épouses (Bon-Saliba, 2017). L'histoire nous enseigne donc que *l'hétéronormativité* n'a pas toujours été d'usage, et explorer des éléments tels que la sexualité, les conceptions amoureuses, l'homosexualité, ou encore la répression sexuelle au fil du temps nous offre la possibilité de prendre du recul par rapport à notre propre manière de penser, ressentir, agir et vivre notre sexualité (Tremblay et al., 2020). Dès lors, lorsque nous parlons de sexualité, nous faisons référence à *l'orientation affective et sexuelle* des personnes (Dayer & Collet, 2014 ; Dayer, 2017) et son orientation on ne la choisit pas car elle est l'expression du désir (Clair, 2023). Appréhender l'orientation sexuelle, l'intimité, le plaisir et la reproduction implique de considérer ces aspects tels qu'ils sont vécus et exprimés à travers les attitudes et croyances, les pensées et valeurs, les comportements et pratiques, les désirs et fantasmes, ainsi que les relations et rôles (Clair 2023 ; Dayer & Collet 2014 ; Dayer 2017 ; Tremblay et al., 2020). Dans la brochure Sexesss (2018) la sexualité est ainsi présentée comme comprenant « les

fantasmes, les pratiques sexuelles, etc., seul·e ou à plusieurs, qu'elles soient reproductives ou récréatives. Ou les deux ! » (p. 4). Il y est également précisé qu'il est important de ne pas confondre *l'orientation sexuelle et affective* qui concerne la sexualité et *l'identité de genre* qui concerne l'identité comme son nom l'indique. « Ainsi, l'orientation sexuelle et affective des personnes transgenres ou cisgenres peut être homosexuelle, hétérosexuelle, bisexuelle, pansexuelle, asexuelle ou queer » (Brockmann, 2018, p. 2). Plus on casse le stéréotype de choix, plus on va pouvoir déconstruire les autres stéréotypes et les formes de violence (Dayer & Collet, 2014 ; Dayer, 2017).

### 3.5.3 Genre

Lorsque, comme vu précédemment, on nomme sexe « tout ce qui relève plutôt du biologique » (N'Diaye & Murawiec, 2022, p. 8), le concept de *genre* lui renvoie aux rôles socialement construits, aux comportements, aux attentes et aux caractéristiques attribués à chaque sexe dans une société donnée (Dayer & Collet, 2014 ; Lépinard & Lieber, 2020 ; N'Diaye & Murawiec, 2022). Contrairement au sexe, qui est biologique et détermine les différences physiques entre les hommes et les femmes, le genre est une construction sociale qui varie selon les cultures et les époques, « le genre est une construction sociale marquée par les rapports de hiérarchie et de pouvoir » (Rivera 2014, p. 16). Simone de Beauvoir, déjà en 1949, au travers de sa citation sûrement la plus célèbre « on ne naît pas femme, on le devient » (p. 13), relève que les femmes sont formées à adopter les comportements attendus d'elles. Elle relève ensuite qu' « aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin » (p. 13), montrant ainsi que ce rôle social féminin est adopté selon les normes culturelles de leur société et qu'il peut changer en fonction des civilisations et des époques.

Le genre permet de ce fait d'essayer de comprendre la manière dont la vie sociale peut être structurée, il permet « de décrire la réalité empirique d'une organisation binaire et hiérarchisée du monde » (Lépinard & Lieber, 2020, p. 3), en montrant qu'il est « transversal au monde social, qu'il est une dimension structurante de la subjectivité [...] et qu'il est lui-même articulé à d'autres rapports de pouvoir (tels que la race, la sexualité, l'âge, le capacitisme ou la classe sociale) » (Lépinard & Lieber, 2020, p. 3). La brochure *Sexesss*, (2018), éditée par le Bioscope de l'Université de Genève en collaboration avec RTS Découverte, relève que « l'identité de genre, c'est la manière de ressentir intimement le fait d'être une fille, un garçon, les deux ou ni l'un ni l'autre (fluidité de genre). Elle peut correspondre au sexe assigné à la naissance (cisgenre) ou pas (transgenre) » (p. 2). Pour Marignier d'ailleurs (2016) « les manières dont sont considérées et traitées les vies intersexes est alors étroitement liée à une idéologie de genre » (p. 21). Il est ici important de relever qu'il existe une multitude de stéréotypes liés au genre. Ce sont des croyances généralisées et simplifiées sur les caractéristiques, les comportements et les rôles appropriés pour chacun·e. Poggi & Waltmann (2019) relèvent par exemple que « pour les filles, l'accès à l'éducation, les conditions d'apprentissage, les taux de rétention ou encore les taux d'achèvement sont tous influencés par les discriminations et stéréotypes de genre » (p. 6).

Pour Butler (2005), il s'agit de « chercher à comprendre les enjeux politiques qu'il y a à désigner ces catégories de l'identité comme si elles étaient leurs propres origines et causes alors qu'elles sont en fait les effets d'institutions, de pratiques, de discours provenant de lieux multiples et diffus » (p. 53). Puisque les catégories de sexe, de genre et de désir ne sont pas naturelles, comment expliquer leur origine ? Butler critique les théories structuralistes, psychanalytiques et féministes qui cherchent à expliquer « la genèse de la matrice hétérosexuelle » (Jami, 2008, p. 209). Dans le premier chapitre de son livre *Gender Trouble* (1990), Butler introduit la notion de *performativité*. Cette notion lui permet de penser « la façon dont les individus, à travers des actes de langage, des actions, des gestes, des symboles, constituent le social et sa signification, mais surtout, réciproquement, la façon dont ses actes et leurs répétitions constituent l'individu lui-même » (Lépinard & Lieber, 2020, p. 83). Butler, s'inspirant des travaux d'Austin (1955) et de Derrida (1972), distingue la performance – qui suppose un sujet préexistant – de la performativité – qui remet en question l'existence même du sujet (Jami, 2008, pp. 208-209). Dès lors, « plutôt que de considérer l'individu comme l'auteur de ses actions, la perspective est ainsi inversée, dans une veine propre au poststructuralisme : ce sont l'ensemble des actions de l'individu, répétées dans le temps, qui le produisent comme individu » (Lépinard & Lieber, 2020, p. 83)

Les stéréotypes de genre peuvent influencer les attentes sociales et les perceptions individuelles, que ce soit pour les femmes ou pour les hommes. Chimamanda Ngozi Adichie, dans son discours au TEDx de Euston<sup>12</sup> nommé « *We should all be feminists* » (2012) relève que le genre et les stéréotypes qui y sont liés sont significatifs et que les expériences du monde varient que l'on soit un homme ou une femme mais que dans tous les cas « le genre colore la manière dont nous vivons le monde ». Il est important de reconnaître que le genre est fluide, complexe et peut être vécu de différentes manières par différentes personnes (Lépinard & Lieber, 2020 ; Marignier, 2016). Les discussions sur le genre visent souvent à remettre en question les stéréotypes traditionnels, à promouvoir l'égalité des sexes et à créer des espaces inclusifs où chacun·e peut exprimer son identité de manière authentique (N'Diaye & Murawiec, 2022 ; Poggi & Waltmann, 2019). Concept complexe, Lépinard & Lieber (2020) relève qu' « il existe *des théories* en études de genre, différentes façons de conceptualiser le genre, car celui-ci façonne aussi bien l'économie, les corps, les identités, le biologique que le social » (p. 5). Ainsi nous pourrions dire, comme le propose Parini (2006) qu'il existe *un système de genre* qui désignerait l'ensemble des relations de pouvoir, des normes et des structures sociales qui régissent les rôles de genre dans une société, système dans lequel peut se refléter par exemple des inégalités entre les sexes (Poggi & Waltmann, 2019). Relevons ici que pour Butler (2005), les normes nous permettant de coexister sont aussi celles qui peuvent rendre notre vie insupportable.

Pour comprendre le genre, il existe donc, comme montré ci-dessus, quelques éléments sur lesquels nous appuyer : les rôles sociaux ; l'identité de genre ; l'expression de genre ; la construction sociale ; le système de genre ; les stéréotypes de genre (Dayer & Collet, 2014 ;

<sup>12</sup> Le TED (ou TEDx) est un format de conférences, « durant lesquelles interviennent plusieurs intervenants qui vont se succéder sur les thématiques technologiques (Technology), du divertissement (Entertainment) et du design (Design) » (tiré de : <https://www.tedxreims.fr/tedx-cest-quoi/>).

Lépinard & Lieber, 2020 ; Rivera, 2014 ; N'Diaye & Murawiec, 2022 ; Poggi & Waltmann, 2019).

### 3.6 Le féminisme

En France, le mouvement féministe, ancré dans une riche tradition de réflexion et d'action, trouve ses fondements dans des textes clés qui ont façonné sa vision et ses revendications. En se penchant sur ces écrits fondateurs, tels que *Le Deuxième Sexe* (1949) de Simone de Beauvoir et *Une chambre à soi* (1929) de Virginia Woolf, on peut saisir la profondeur et la diversité des idées féministes qui ont émergé au fil du temps, mais déjà en 1771, au travers de sa *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, Olympe de Gouges se plaçait comme pionnière du mouvement. Longtemps ignorée et moquée, Olympe de Gouges a retrouvé sa place grâce aux féministes du XX<sup>e</sup> siècle. Elle est reconnue comme une figure importante de la Révolution française et une pionnière du mouvement. Femme de lettres, elle a milité pour l'égalité des sexes et l'abolition de l'esclavage avant même la Révolution (Delvallez & al., 2021). Mais nous pouvons également nommer comme pionnier-ère-s Christine de Pisan ou Poullain de la Barre. Toutefois, et comme le relève Fournier (2021), « si l'idée d'égalité entre les sexes a une histoire ancienne, portée au fil des siècles par de nombreuses pionnières le terme de féminisme est entré par effraction dans le langage du 19<sup>ème</sup> siècle » (p. 6).

Longtemps attribué à Charles Fourier, « c'est seulement en 1872 qu'Alexandre Dumas fils en use comme d'une épithète péjorative à l'encontre des hommes qui, favorables à la cause des femmes, voient leur virilité leur échapper » (Riot-Sarcey, 2008, p. 3). Ainsi, ce terme ne prendra son sens actuel « qu'à la toute fin du siècle, avec les premiers combats des suffragettes qui réclament le droit de vote » (Fournier, 2021, p. 6). Riot-Sarcey (2008) relève qu' « en accédant au substantif, le féminisme devient l'emblème du droit des femmes, le porte-drapeau de l'égalité. Cependant, l'émergence de l'idée ne peut être précisément datée » (p. 3). Ainsi, le mouvement féministe a évolué par vagues successives au fil de l'histoire. Notons ici que le fait de simplifier les faits au travers de la terminologie *vagues* est contesté par certain-e-s militant-e-s et par le milieu académique, qui relèvent que c'est une conception totalement occidentale qui ne prend pas en compte les luttes féministes hors de ce contexte (Pavard, 2018).

Partons du postulat qu'ici, par souci de simplification, ce terme est acceptable. Dès lors, il est souvent question de trois vagues bien distinctes et une possible quatrième moins claires.

La première se déploie du XIX<sup>e</sup> siècle aux années 1930, période durant laquelle les femmes se sont battues pour obtenir des droits civils, alors que la Révolution française avait proclamé l'égalité des droits pour tous-tes, mais les avait exclues, « les luttes du 19<sup>e</sup> siècle sont polarisées autour de la revendication de droits civiques, économiques et éducatifs » (Fournier, 2021, p. 6). Dans *Le Deuxième Sexe* (1949), Simone de Beauvoir expose magistralement les constructions sociales et culturelles qui ont relégué les femmes à une position subordonnée dans la société. Elle démonte les mythes et les préjugés entourant la féminité, affirmant que les femmes ne sont pas nées mais deviennent femmes à travers un processus de socialisation qui les enferme dans des rôles prédéterminés. Ce texte fondateur a jeté les bases de la théorie féministe en remettant en question les normes de genre et en appelant à l'émancipation des

femmes de l'oppression patriarcale (Fournier, 2021 ; Pavard, 2018). Une seconde vague de féminisme est née dans les années 60-70. Portée par une génération plus radicale influencée par la contre-culture, le marxisme et la psychanalyse, « la lutte est davantage centrée sur la lutte des femmes contre le patriarcat et pour les libertés » (Pavard, 2018, p. 1). Ces féministes ont mis l'accent sur le corps et la sexualité, brisant les tabous et revendiquant la liberté de disposer de leur corps et de choisir leur orientation sexuelle (Fournier, 2021), ce que faisait déjà Virginia Woolf dans *Une chambre à soi* (1929), mais de manière moins vindicative, en offrant une réflexion profonde sur les obstacles sociaux et culturels qui ont limité les possibilités des femmes dans la société. Leurs luttes ont abouti à des avancées significatives, comme le droit à l'avortement dans les années 70. En parallèle, les filles ont progressé dans l'éducation et ont intégré massivement le marché du travail dans les années 80. Cette décennie a également été marquée par des progrès dans les droits des femmes, initiés par les États et les organisations internationales telles que l'ONU (Fournier, 2021 ; Pavard, 2018). La troisième vague débute dans les années 90. Elle rassemble des revendications variées portées par des femmes de divers horizons, cultures, origines, genres et orientations sexuelles. Cette vague a permis de donner de la visibilité à des femmes jusque-là ignorées dans l'histoire *des féminismes*, en soulignant l'intersectionnalité des discriminations qu'elles subissent. Alors que les *women's studies* naissent dans les années 60 aux États-Unis, c'est dans les années 90 que l'on attribue, comme le souligne Pavard (2018) « l'institutionnalisation des études sur les femmes, le féminisme puis le genre à l'université » (p. 6) en France et qu'au travers d'autrices comme Judith Butler dans *Gender Trouble* (1990), les théories *queer* ont été rendues visibles et « ont irrigué tant la pensée que l'action en dénaturalisant encore davantage les identités sexuées comprises comme des performances et en proposant de ne plus fonder le féminisme *a priori* sur le sujet femme » (Pavard, 2018, p. 6). Ainsi, Fournier (2021) explique que « bien des historiennes voient alors la troisième vague du militantisme féministe comme une myriade de luttes contre des oppressions croisées ou cumulées » (pp. 6-8). Promouvant un féminisme plus inclusif, « cette nouvelle génération est plus « mixte racialement » et plus ancrée dans les questionnements sur les identités de genre et les identités sexuelles multiples dans une approche intersectionnelle » (Pavard, 2018, p. 6). La quatrième vague féministe, souvent vue comme une extension de la troisième vague, a émergé comme une *vague numérique* au début des années 2010. Elle est étroitement liée à l'augmentation de l'utilisation des réseaux sociaux et des nouveaux modes de communication et « serait portée par l'activisme en ligne » (Pavard, 2018, p. 1). Cette vague dénonce les violences ainsi que le harcèlement moral, sexiste et sexuel. Elle met également en avant des témoignages personnels pour sensibiliser les jeunes et déconstruire les stéréotypes de genre. Suite à l'arrivée du mouvement *#MeToo*, mouvement social encourageant les femmes maltraitées et/ou agressées sexuellement à prendre la parole, d'autres mouvements comme *Ni Una Menos* en Argentine, *Non Una di Meno* en Italie, et le collectif *#NousToutes* en France se sont formés aidant l'intégration, dans le débat public, du concept de *fémicide*, soutenu par une nouvelle génération de militantes (Pavard, 2018 ; Fournier, 2021). Cette nouvelle vague ne se limite pas à un simple regain mais annonce plutôt un changement de contexte avec un nouvel intérêt dans les médias et la culture populaire (Pavard, 2018).

### 3.7 L'écoféminisme

Courant philosophique, éthique et politique, c'est en 1974, dans le texte de Françoise d'Eaubonne, *Le féminisme ou la mort*, que l'on entend pour la première fois la contraction des termes écologie et féminisme (Gandon, 2009). Cette dernière soutient que « la révolution féministe est nécessaire à la révolution écologique, puisque c'est la domination des hommes sur les femmes et la nature qui fait la crise environnementale qui se résume, selon elle, en deux fléaux, soit la surpopulation et l'agriculture intensive » (Gandon, 2009, p. 5). Bien que le terme apparaisse à ce moment-là, l'origine du mouvement lui pourrait remonter à 1962, lorsque la biologiste Rachel Carson publie *Silent Spring*, texte dans lequel elle livre les premières critiques des pollutions causées par les pesticides (Larrère, 2012). En France, le concept n'intéresse que peu à cette époque-là, alors qu'aux États-Unis et au Royaume-Uni, le terme est repris largement. Dans les années 90, il refait surface en France, porté par les textes de Vandana Shiva ou Maria Mies, pour ne citer qu'elles, démontrant que l'écoféminisme est une perspective intersectionnelle. Dans le Nord et dans le *Sud global*, des catastrophes industrielles ont déclenché les premières actions écoféministes. Ces actions ont accompagné les luttes contre le nucléaire, l'impérialisme et les bases militaires américaines (Mies & Shiva, 1998).

Face aux impacts disproportionnés du changement climatique sur les femmes, ces autrices ont exploré les liens entre l'exploitation des ressources naturelles et l'exploitation des femmes, jetant ainsi les bases de l'analyse écoféministe (Bennholdt-Thomsen, 2023). Venant de la contraction des mots *écologie* et *féminisme*, ce mouvement est basé sur l'analogie entre l'exploitation de la nature et l'exploitation des femmes par les hommes inhérente au système patriarcal (Gandon, 2009). En d'autres termes, la nature est dominée par les hommes selon un mode similaire de la domination des hommes sur les femmes. Ainsi, l'exploitation de l'environnement par les humain·e·s et l'oppression des femmes peuvent être combattus ensemble (Larrère, 2017). S'appuyant là-dessus, Vandana Shiva met en lumière les conséquences désastreuses de l'agriculture industrielle sur l'environnement et les communautés locales, tout en soulignant le rôle central des femmes dans la préservation des semences et des savoirs traditionnels. Elle montre comment le patriarcat et le capitalisme exploitent à la fois la nature et les femmes, contribuant ainsi à la crise écologique actuelle (Shiva, 2022). De son côté, Maria Mies explore les liens entre l'expansion économique et l'exploitation des ressources naturelles, en mettant en lumière le rôle crucial des femmes dans la reproduction sociale et écologique. Elle critique les modèles de développement centrés sur la croissance économique, qui ignorent souvent les contributions des femmes à la préservation de l'environnement (Pruvost, 2019). Ainsi, ces textes permettent de mieux comprendre les interconnexions entre le genre, l'écologie et les inégalités sociales en appelant à reconnaître le lien intrinsèque entre la domination des femmes et la destruction de l'environnement. Toutefois, le mouvement écoféministe est un mouvement multiforme. Il existe plusieurs courants rassemblant de nombreuses branches et surtout de nombreuses pratiques (Larrère, 2022 ; Pruvost 2019 ; Larrère 2017), tel que le courant matérialiste, que je viens de vous présenter, qui s'inspire des théories de Marx et s'attache à chercher des solutions concrètes sur le terrain. Un autre courant principal – représenté par *Starhawk*, activiste, auteure, sorcière néopaienne mais aussi « formatrice en permaculture (contraction de « permanent agriculture

»), soit un mode d'action systémique qui permet de créer des lieux de vie autonomes et durables » (Pruvost, 2019, p. 31) – est un courant plus axé sur la spiritualité. Il encourage les femmes à se réapproprier leur corps et leurs liens avec la nature. Ce courant réhabilite la figure de la sorcière, en la transformant en une icône politique (Liénard, 2017). L'écoféminisme spiritualiste remet en question les religions monothéistes patriarcales et leurs structures hiérarchiques. Il propose de les rejeter ou de réinterpréter leurs textes pour créer une nouvelle spiritualité égalitaire, respectant l'égalité entre les sexes et entre les humains et la nature (Degimbe, 2022 ; Larrère, 2017 ; Liénard, 2017). Les différentes branches de l'écoféminisme allient toutes écologie et féminisme, identifiant le capitalisme patriarcal comme cause de l'oppression des femmes et de l'exploitation de l'environnement. Elles luttent par divers moyens : blocage de centrales, manifestations, lobbying, désobéissance civile plutôt que l'affrontement violent ou la lutte armée, méditation collective, etc... « Ce qui caractérise ces pratiques politiques, c'est qu'elles sont à elles-mêmes leur propre fin. Elles se soucient moins d'objectifs stratégiques qu'elles n'aspirent à réaliser, ici et maintenant, une autre façon de faire de la politique, en rupture avec les formes dominantes » (Larrère, 2017, p. 35). L'écoféminisme émerge comme une réponse nécessaire à la crise climatique, une crise qui aggrave les inégalités sociales déjà présentes dans le monde. Les effets disproportionnés du réchauffement climatique sur les femmes sont frappants, les Nations Unies soulignant qu'elles risquent d'être jusqu'à quatorze fois<sup>13</sup> plus touchées que les hommes. En effet, dans de nombreuses sociétés, les femmes ont un accès moindre aux ressources en général. Cette crise climatique révèle ainsi une crise du genre (Gandon, 2009). Il est crucial de reconnaître que l'écoféminisme n'est pas seulement un mouvement écologique, mais aussi un mouvement politique, interstitiel et intersectionnel. Il met en lumière les liens entre les oppressions de genre, les inégalités sociales et les dommages environnementaux (Pruvost, 2019 ; Larrère, 2012 ; Gandon, 2009). Agir de manière écoféministe implique de remettre en question les structures et les systèmes qui perpétuent ces inégalités, et de reconnaître que les solutions ne peuvent pas être uniquement individuelles.

### 3.8 L'intersectionnalité

L'intersectionnalité est un concept théorique qui reconnaît et analyse les interconnexions complexes entre différentes formes d'oppression, de discrimination et de privilèges qui peuvent coexister chez un individu ou un groupe (Fassa & al., 2016). Le concept a été défini « par la juriste américaine Kimberlé Crenshaw à la fin des années 1980 dans la foulée du *Black feminism* » (Jaunait & Chauvin, 2012, p. 286). Crenshaw vise à démontrer « la façon dont les catégories de pensée juridique favorisent les membres des groupes dominants et contribuent ainsi à reproduire des rapports structurels de domination, méconnaissant les expériences d'oppression situées à l'intersection de plusieurs rapports de pouvoir » (Fassa & al., 2016, p. 9). Ainsi, dans sa première utilisation, « l'intersectionnalité entendait d'abord expliciter le vécu des femmes noires et réclamer que justice leur soit faite » (Crenshaw, 2023, p. 12). En d'autres termes, « elle vise à décrire des formes combinées de domination renvoyant aux dilemmes stratégiques et identitaires de certaines catégories de la population »

<sup>13</sup> Source : <https://www.arte.tv/fr/videos/088128-002-A/un-autre-genre-d-education/>

(Jaunait & Chauvin, 2012, p. 286). Crenshaw (2023) rappelle qu'en s'attachant aux intersections du genre et de la race, elle veut « d'abord souligner l'importance qu'il y a à reconnaître les racines multiples de l'identité dans toute réflexion sur la construction de la sphère sociale » (p. 80). Initialement développée « par des théoriciennes féministes racisées pour désigner et appréhender les processus d'imbrication et de co-construction des différents rapports de pouvoir, en particulier la classe, la race et le genre » (Lépinard & Mazouz, 2021, p. 11), l'intersectionnalité a évolué pour englober une compréhension plus large des systèmes de pouvoir et de la manière dont ils s'entrecroisent. Bilge & Hill Collins (2023) mentionnent que « dans une société donnée à une époque donnée, les rapports de pouvoir de race, de classe et de genre (pour ne citer que ces exemples) ne sont pas des réalités séparées et mutuellement exclusives » (p. 24), en rajoutant ensuite qu'« au contraire, ils s'appuient les uns sur les autres et fonctionnent conjointement ; et, bien qu'ils soient souvent invisibles, ces rapports de pouvoir imbriqués affectent tous les aspects du monde social » (p. 24). Ainsi, l'approche intersectionnelle met en lumière la façon dont ces différents facteurs interagissent de manière simultanée, influençant de facto les expériences et les réalités individuelles (Fassa & al., 2016).

Toutefois, tout comme pour les études de genre avant, certains ont émis des critiques envers l'intersectionnalité en la percevant comme un concept jugé idéologique et politique (Lépinard & Mazouz, 2021). Critiquée pour être perçue comme favorisant une perspective communautariste, figée et essentialiste des relations sociales, Jaunait & Chauvin (2012) relève que « certains sociologues leur ont reproché de créer des problèmes inexistantes sur le plan de la recherche empirique » (p. 293) pendant que Lépinard & Mazouz (2021) expliquent que pour certain-e-s « elle viendrait occulter les “vrais rapports sociaux”, ceux qui comptent vraiment politiquement et analytiquement, à savoir ceux liés à la classe sociale, au “populaire”, érigés en principe fondamental du social » (p. 17), en d'autres termes, on lui reprocherait de mettre en avant l'identité au détriment des dynamiques sociales, en mettant particulièrement l'accent sur des éléments tels que la race, le genre et la sexualité, éléments dont la pertinence est remise en question tant dans la réalité sociale que dans l'analyse (Lépinard & Mazouz, 2021). Or cette dernière cherche plutôt à dépasser les analyses simplistes qui traitent chaque dimension de l'identité séparément et encourage à considérer la complexité des vies des individus en prenant en compte la multiplicité des axes d'oppression et de privilèges (Bilge & Hill Collins, 2023).

Et c'est bien dans cette idée que le concept a été créé, soit dans le but d'éviter « les écueils de ce type d'analyse réductrice axée sur une seule catégorie d'identité » (Lépinard & Mazouz, 2021, p. 28). Relevons ici encore que le concept, que ce soit en Europe ou aux États-Unis, fait état de controverses spécifiques au milieu. Mais il est important, comme le relève Fassa & al. (2016) « de les mettre en regard, car rappeler les débats suscités par l'intersectionnalité outre-Atlantique permet d'interroger les débats francophones » (p. 9). Dans les années 80 déjà, les « féministes de couleurs francophones ont pensé l'intersection » (Fassa & al., 2016, p. 14) et même si le terme n'était pas le même, le fait de pouvoir s'appuyer sur les textes fondateurs du *Black Feminism* permet de penser un espace de réflexion et de discussion où les idées et les perspectives féministes peuvent être développées de manière profonde voire novatrice (Fassa & al., 2016). Toutefois, actuellement, « le champ des luttes politiques et

juridiques ayant pris des formes distinctes dans différents pays, l'intersection des rapports de domination s'est trouvée théorisée différemment » (Jaunait & Chauvin, 2012, p. 6). Lorsqu'aux États-Unis, il est utilisé « comme une alternative critique au discours managérial sur la « diversité », il est en Europe plus souvent invoqué à l'appui de ce discours » (Jaunait & Chauvin, 2012, p. 6).

### **3.9 Les enjeux légaux d'un point de vue de « l'égalité » et de « la non-discrimination ».**

En Suisse, les principales lois relatives à l'égalité et à la non-discrimination sont les suivantes : la constitution suisse (Cst) ; la loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes (LEg) ; la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) ([www.admin.ch](http://www.admin.ch)). Du point de vue de l'enfant, c'est principalement la convention relative aux droits de l'enfant (CDE) qui fait foi (Besson, 2005). De plus, la Suisse a ratifié de nombreux traités multilatéraux qui offrent une protection contre la discrimination. On peut citer par exemple : le Pacte des Nations unies relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, ratifié par la Suisse le 18 juin 1992 ; le Pacte des Nations unies relatif aux droits civils et politiques, ratifié par la Suisse le 18 juin 1992 ; la Convention européenne des droits de l'homme, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, ratifiée par la Suisse le 27 mars 1997 (Frei, 2022, pp. 6-8). La Constitution fédérale inscrit – majoritairement à l'article 8 – les principes d'égalité et de non-discrimination. Les quatre alinéas de cet article détaillent différentes facettes de ce principe. Le premier énonce le principe général d'égalité, tandis que le second interdit toute forme de discrimination. Les deux alinéas suivants précisent premièrement l'égalité dans les domaines spécifiques entre les hommes et les femmes (alinéa 3) et deuxièmement l'égalité des personnes handicapées (alinéa 4). Les principaux critères de discrimination sont précisés à l'article 8, alinéa. 2, Cst. Ils ont en commun d'être essentiellement lié à ce qui fait l'identité d'une personne, soit : l'origine, la race, le sexe (l'orientation sexuelle n'en fait pas partie), l'âge, la langue, ou encore la situation sociale.

Article 8, Cst.

<sup>1</sup> Tous les êtres humains sont égaux devant la loi.

<sup>2</sup> Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique.

<sup>3</sup> L'homme et la femme sont égaux en droit. La loi pourvoit à l'égalité de droit et de fait, en particulier dans les domaines de la famille, de la formation et du travail. L'homme et la femme ont droit à un salaire égal pour un travail de valeur égale.

<sup>4</sup> La loi prévoit des mesures en vue d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées.

Au niveau fédéral, c'est le Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes, du Département fédéral de l'intérieur (DFI), qui est en charge de cette question. Au vu des art. 8, al. 3, 110, al. 1, let. a, 122 et 173, al. 2, de la Constitution, la loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes, en vigueur depuis 1996, vise à promouvoir l'égalité réelle entre hommes

et femmes et à éliminer les discriminations fondées sur le sexe (www.admin.ch). Son objectif est de favoriser l'égalité entre hommes et femmes dans le contexte professionnel. Il est expressément interdit de discriminer les travailleurs en raison de leur sexe, que ce soit de manière directe ou indirecte, y compris sur la base de leur état civil, de leur situation familiale ou, pour les femmes, de leur grossesse (art.3, alinéa 1). Cette interdiction de discrimination s'étend à divers aspects tels que le recrutement, l'attribution des tâches, l'aménagement des conditions de travail, la rémunération, la formation, la promotion et la résiliation des contrats de travail (art. 3, alinéa 2). En outre, la loi considère le harcèlement sexuel comme une forme particulièrement grave de discrimination, exigeant des employeur·euse·s qu'ils·elles prennent des mesures préventives et correctives (article 4)<sup>14</sup>.

En ce qui concerne les enfants, la CDE – adoptée par les Nations Unies le 20 novembre 1989 et entrée en vigueur en Suisse le 26 mars 1997 – préconise la reconnaissance et la protection des droits particuliers des enfants, élevant ainsi l'enfant au rang de sujet de droits plutôt que de simple bénéficiaire (Besson, 2005). En gardant à l'esprit que tout droit est interprétable à la lumière des autres, la convention repose généralement sur trois principes fondamentaux : la non-discrimination (art. 2), l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3) et le droit d'être entendu (art. 12) (Frei, 2022, pp. 6-8). Ici, nous nous intéressons particulièrement à l'idée de l'égalité des genres et de ce fait à l'idée de non-discrimination, soit à l'article suivant :

CDE, article 2 :

1. Les États parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout[-e] enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation.
2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes formes de discrimination ou de sanction motivées par la situation juridique, les activités, les opinions déclarées ou les convictions de ses parents, de ses représentants légaux ou des membres de sa famille.

Cela démontre clairement que le statut et les besoins particuliers des enfants sont ici bien reconnus, dans le même sens que celui proposé par Besson (2005), soit que les enfants ont le droit à un grand nombre de droits et de libertés fondamentales déjà reconnus aux adultes.

Toutefois, il est toujours difficile au travers de ces articles de définir précisément ce qui est entendu sous la formulation de discrimination, que ce soit au travers des instances internationales ou de la CDE. Il est essentiel de comprendre que la lutte contre les stéréotypes de genre et la discrimination qui en découle va à l'encontre du principe fondamental de la CDE. En d'autres termes, dès lors que les droits transversaux ne sont pas respectés, les autres droits – que ce soit ceux des adultes ou ceux des enfants – sont compromis (Dayer & Collet, 2014).

<sup>14</sup> Informations tirée du site internet de la ville de Lausanne.

Cela va au-delà de la simple reconnaissance du droit à l'égalité de traitement ou de l'imposition d'une obligation de résultat, impliquant une égalité effective dans tous les aspects. Il faudrait pouvoir, comme le relève Le Bras-Chopard (2005), « tendre, en amont, à reconstituer une égalité de départ, "naturelle", que les conditionnements et les situations sociales ont pervertie pour redonner à tous les mêmes moyens » (p. 83). L'étude sur les principes d'égalité et de non-discrimination menée par le service de recherche du Parlement européen en mars 2022 montre qu'en Suisse, en dehors des principes constitutionnels d'égalité et de non-discrimination applicables uniquement aux relations entre autorités et individus, le pays adopte *une approche sectorielle* (Frei, 2022, p. 26). Il n'existe pas de loi générale sur l'égalité de traitement dans la sphère privée, mais plutôt des lois spécifiques traitant de divers critères de discrimination, chacune ayant un champ d'application déterminé par le·la législateur·trice. Par exemple, la loi sur l'égalité entre les femmes et les hommes se limite aux relations de travail, tandis que la loi sur l'égalité pour les personnes handicapées vise à éliminer les obstacles dans l'espace public et à établir l'égalité dans la vie professionnelle, mais uniquement pour la Confédération en tant qu'employeur (Frei, 2022). La norme pénale contre la discrimination et l'incitation à la haine s'applique uniquement aux déclarations publiques portant atteinte à la dignité d'une personne ou d'un groupe, liées à l'appartenance raciale, ethnique, religieuse ou à l'orientation sexuelle. Pour d'autres formes de discrimination, les personnes touchées doivent se référer aux dispositions générales du droit pénal ou du droit privé (Frei, 2022). Cette étude relève ainsi qu'actuellement, les individus victimes de discriminations liées à l'identité de genre ne bénéficient pas « d'une protection explicite, même en vertu de l'interdiction constitutionnelle de la discrimination » (Frei, 2022, p. 60), et qu'il n'existe aucun cas de jurisprudence. Besson (2005), distingue de son côté quatre catégories qui auraient le pouvoir tant de discriminer que d'agir contre la discrimination ou tout de moins de la prévenir : l'état ; les responsables légaux ; les autres individus, les autres enfants. Il relève également que de multiples instances, les médias par exemple, « contribuent à ancrer les préjugés contre les enfants dans les attitudes sociales » (2005, p. 449).

### **3.10 Les enjeux actuels de l'école d'un point du point de vue de « la pédagogie égalitaire »**

Comme expliqué dans le point précédent, dans la constitution fédérale du 18 avril 1999, l'article 8 concerne l'égalité. En outre, elle informe que « tous les êtres humains sont égaux devant la loi » ; que « nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, [...] » ; que « l'homme et la femme sont égaux en droit [...] ». Mais en ce qui concerne les enfants, la problématique se formule en termes d'ajustement et de prise en compte de leurs besoins spécifiques (Toullec -Théry & Nédélec-Trohel, 2010). En théorie, les enfants, tout comme les adultes, sont inclus·e·s et protégé·e·s par les articles sur la non-discrimination stipulés dans les instruments internationaux (Hernu, 2020). Toutefois, Besson (2005) se pose la question de savoir si le cadre légal serait suffisant pour des enfants, individus particulièrement vulnérables face à l'état mais aussi dans leur environnement familial. Ainsi, afin de faire respecter la loi et pour garantir que les filles et les garçons puissent se développer

en fonction de leurs capacités et de leurs propres aspirations, indépendamment de tout stéréotype – genre, ethnique, milieu social – il incombe à l'école de contribuer de manière constante, transversale et proactive à la promotion de l'égalité (Gardou, 2018 ; Grandjean & Piet, 2012). Or, et comme le relève Salaün (2023), « l'une des premières difficultés de l'éducation inclusive semble résider dans cet impossible qui consiste à transposer un concept dans une réalité sociétale » (p. 160), en d'autres termes, que l'une des premières difficultés de l'éducation inclusive est de transformer un concept théorique en une réalité pratique au sein de la société.

En effet, bien que l'idée d'éducation inclusive soit largement acceptée et promue comme une théorie ou un idéal, il est très difficile de la mettre en pratique dans les écoles et les

RLEO Art.8 Égalité (LEO art.10) :

1. En collaboration avec le Bureau de l'Égalité, le département met en place des projets collectifs visant à promouvoir l'égalité de droit et de fait entre filles et garçons. Il encourage le corps enseignant à développer des initiatives dans ce sens, plus particulièrement en matière d'orientation scolaire et professionnelle.
2. Le département soutient, par l'information et la communication, des actions visant à réduire les inégalités, notamment celles liées à l'origine sociale ou ethnique des élèves ou à leur orientation sexuelle.

RLEO Art.100 Attitude des élèves (LEO art.115) :

1. Les élèves développent une attitude constructive et respectueuse d'autrui. Ils s'abstiennent de tout acte de violence physique, verbale, psychologique ou à caractère raciste, sexiste ou homophobe, de même que de tout propos méprisant se rapportant à l'apparence physique ou à l'appartenance sociale,

systèmes éducatifs existants. Cette difficulté réside dans le fait que la société, avec ses structures et ses pratiques actuelles, n'est pas toujours prête à accueillir et à appliquer pleinement ce concept de manière efficace et équitable. Ainsi, l'école n'étant pas la seule institution responsable dans ce domaine, elle peut néanmoins participer à la promotion de l'égalité entre les sexes en tant qu'actrice majeure de socialisation (Gaillard, 2018 ; Gardou, 2018). En effet, il s'agit là d'une de ses missions principales, conforme aux finalités et objectifs de l'école publique. Afin d'y arriver, l'école peut s'appuyer *la loi de l'enseignement obligatoire* (LEO) et sur *son règlement d'application* (RLEO) au travers des articles suivants :

Elle peut également s'appuyer sur la CDE, car les intérêts des enfants sont actuellement reconnus comme tout aussi essentiels que ceux des adultes, voire parfois considérés comme plus cruciaux, justifiant ainsi une protection renforcée (Besson, 2005 ; Gaillard, 2018). De plus, rappelons ici que depuis le 13 décembre 2021, la directive 187 a été proposée afin de garantir à un enfant capable de discernement le droit à l'autodétermination (Dayer, 2017).

Dans le cadre du droit absolu à la protection de la vie privée, et selon la décision 187 (2021), l'identité de genre occupe une place essentielle, ainsi toute personne a « le droit de se voir reconnaître sous son identité de genre, y compris vis-à-vis de ses parents, dans le cadre scolaire et de toute institution » (p. 2). Mais se pose ici la question de quelle place l'élève occupe dans ce système. Comme le relève Salaün (2023), existe-t-il vraiment une place pour

chacun-e dans un système qui reste un système normé (p. 161). Même si l'égalité des chances est un droit et que ce droit s'applique à l'éducation et à la formation, comme à tout autre domaine, un changement de paradigme s'ancre et s'ajuste progressivement (Dayer & Collet, 2014 ; Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010). Rappelons qu'en 1981, comme expliqué au point 1.3 de ce mémoire, la constitution adopte l'égalité entre les hommes et les femmes, et que 12 ans plus tard, en 1993, seuls 12 cantons sur 26 ont modifié leur plan d'études afin de gommer les inégalités. L'écart entre la vision de ce qui devrait être et la réalité du terrain est souvent grand (Corbion, 2021). C'est en assurant la construction des connaissances et des compétences que l'école permet à chacun-e de développer des capacités de réflexion amenant à prendre des décisions. En envisageant l'école comme un endroit sûr où chaque élève se sent en confiance, elle permet la construction de la considération d'autrui et veille à éliminer toute tendance discriminatoire (Dayer & Collet, 2014 ; Pochon, 2023) assurant ainsi « la promotion de la correction des inégalités de chances ou de réussites, de l'intégration dans la prise en compte des différences » (CIIP, 2010). Or, comme le relève Coestier (2021), s'appuyant sur ses propres dires, « la cohérence externe impose que le dispositif proposé puisse s'insérer dans des systèmes de normes, d'universalité, sans qu'il y ait de superposition, d'enchevêtrement ou d'incompatibilité. La cohérence interne assure que toutes les intentions sont bien alors traduites » (p. 192). Concrétiser ce droit au travers d'action, de mesure de prévention, de séquences, de formations – tel que le concept 360° – permet de promouvoir une école soucieuse d'équité. Mais dans ce mouvement du professionnel, il faut permettre à tous-tes les protagonistes d'être acteur-trice-s et auteur-trice-s de leur professionnalisation (Coestier, 2021).

### **3.11 Les représentations sociales et leurs fonctions**

Les représentations sociales désignent les connaissances partagées, les croyances, les opinions et les images collectives qui circulent au sein d'une société sur des sujets variés.

#### **3.11.1 Les représentations sociales**

Pour Guimelli (1999), « elles recouvrent donc l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont *produites et partagées* par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné » (p. 63). Pour Mannoni (2016), « elles sont à la base de notre vie psychique. Elles sont les pièces essentielles de notre épistémologie, du moins pour ce qui regarde notre connaissance de sens commun » (p. 3). Pour Jodelet (1989), « la représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 53).

Les représentations sociales expriment donc comment notre identité est liée à nos perceptions des groupes sociaux ainsi que la manière dont nous comprenons et intégrons les groupes sociaux dans notre identité. Cohen-Scali & Moliner (2008) relèvent qu'il existerait quatre perspectives qui habituellement établissent des différences entre qui nous sommes dans la société ou en tant qu'individus, d'un côté, et ce que nous pensons et croyons, de l'autre : la première idée dit que notre identité sociale dépend de ce que nous pensons des groupes auxquels nous appartenons ; la deuxième idée affirme que ces pensées sont des

signes et des influences pour notre identité sociale ; la troisième idée suggère que les pensées sociales sont des ressources pour créer notre propre identité personnelle ; la quatrième idée dit qu'il y a un processus où les pensées sociales deviennent personnelles, contribuant à qui nous sommes individuellement (pp. 1-2). Mannoni (2016) relève que « le concept de représentation est impliqué dans différents champs sémantiques et sémiologiques dont il a du mal à émerger » (p. 7), ainsi il propose une définition dite *différentielle* des représentations sociales en divisant ces représentations en quatre sous-groupes : 1) les représentations mentales ; 2) les représentations, fantasmes et figurabilité ; 3) les idées reçues, clichés, préjugés, stéréotypes et représentations sociales ; 4) les représentations sociales, croyances, superstitions, idéologies (pp. 7-27). Pour ce mémoire, ce serait plutôt le troisième sous-groupe qui nous intéresserait. En effet, pour rappel, nous cherchons ici à penser comment il serait possible, dans le cadre de l'EDN de promouvoir l'égalité et déconstruire certains stéréotypes. Pour Mannoni (2016), les préjugés sont constitués par un *jugement pré élaboré* comme une espèce « de convention globalement consensuelle qui intéresse tout particulièrement certaines questions et se présente ainsi comme un produit mental simple et unifié revendiqué par tous·tes les membres du groupe » (p. 20) alors que les stéréotypes « se présentent comme des clichés mentaux stables, constants et peu susceptibles de modification. Ils sont constitutifs de l'opinion d'un groupe » (p. 22). Mannoni (2016) poursuit en expliquant que ces derniers sont plus dangereux que les préjugés, les clichés ou encore les idées reçues car ils « produisent des biais dans la catégorisation sociale par simplification extrême, généralisation abusive et utilisation systématique et rigide » (p. 22). Les stéréotypes peuvent ainsi conduire à des discriminations.

Provenant de l'art de l'imprimerie et formé à partir des mots grecs *stereos* (solide) et *tupos*, (empreinte), un stéréotype est une plaque d'imprimerie coulée dans un moule (Légal & Delouée, 2021 ; Doraï, 1988), or, comme le relève Doraï (1988), « comme cette plaque est en métal, il est difficile de la changer lorsqu'elle est moulée » (p. 46). Confirmant cette idée en s'appuyant sur la définition du journaliste américain Walter Lippmann (1922), Légal & Delouée (2021) évoque que les stéréotypes sont « comme “des images dans nos têtes” – simplificatrices, relativement rigides, et pas toujours de bonne qualité... – qui fonctionneraient comme des filtres entre la réalité objective et l'idée que l'on s'en fait » (p. 11). Pandazis & Perrod (2020) nous explique que « les stéréotypes induisent par conséquent des comportements particuliers envers certains groupes de personnes » (p. 8), puis poursuivent en précisant que « les stéréotypes de genre concernent les croyances partagées à l'égard des rôles sociaux des femmes et des hommes. Ils contribuent à construire le système de genre et à le hiérarchiser » (p. 8).

Pour Grandière (2015) « le stéréotype peut être cependant une vraie construction intellectuelle, un outil pour comprendre mis en place par une société, un groupe, une personne, pour traduire en éléments intelligibles et donner du sens à des “réalités” perçues » (p. 8).

### **3.11.2 Les fonctions des représentations sociales**

Lambiel (2015) relève que pour Bonardi & Roussiau (1999), les représentations sociales répondent à trois éléments – la communication ; la reconstitution du réel ; la maîtrise de

l'environnement – poursuivant en expliquant que « la construction du réel est permise par le dynamisme qui s'effectue entre la communication et les représentations » (p. 13) Les représentations ont donc pour fonction d'aider l'individu à appréhender la réalité et à donner un sens aux comportements sociaux.

Dans cette logique, les représentations sociales revêtent différentes fonctions : elles permettent notamment de donner un sens partagé à certaines réalités sociales, de justifier certaines pratiques aussi bien individuelles que sociales, elles sont créatrices de lien social car elles engendrent des attitudes et des comportements socialement partagés. (Poncioni-Derigo, 2019, p. 154)

En tant que repères, elles sont nécessaires au fonctionnement de la vie collective car elles guident nos actions, influençant nos comportements et réactions envers le monde. Ces dernières fonctionnent donc comme un système qui nous permet d'interpréter notre environnement avec comme fonctions plus spécifiques :

- *La Fonction de connaissance* : Elles fournissent un cadre de référence partagé qui aide les individus à comprendre et à interpréter leur environnement social et culturel.
- *La fonction d'identification* : Elles jouent un rôle dans la construction de l'identité individuelle et collective en définissant les appartenances sociales et les différences.
- *La fonction de communication* : Elles facilitent la communication en fournissant des codes symboliques et des références communes qui permettent aux individus de partager leurs expériences et leurs points de vue.
- *La fonction de légitimation* : Elles contribuent à légitimer certaines normes, valeurs ou institutions en les ancrant dans la culture et en les rendant acceptables pour la société.
- *La fonction de régulation* : Elles participent à la régulation sociale en influençant les comportements individuels et collectifs à travers des normes et des attentes sociales.

En somme, les représentations sociales sont des éléments essentiels de la vie sociale, agissant comme des outils cognitifs et symboliques qui guident la pensée, les interactions et les pratiques au sein d'une société donnée (Poncioni-Derigo, 2019 ; Lambiel, 2015 ; Cohen-Scali & Moliner, 2008 ; Abric, 2003 ; Jodelet, 2003 ; Guimelli, 1999).

## 4 Méthodologie de recherche

### 4.1 Choix de la méthode

Le type de mémoire que nous avons choisi est celui d'un mémoire de recherche s'inscrivant dans une méthodologie qualitative. Pour élaborer celui-ci, je souhaitais tout d'abord croiser deux dispositifs de recherche, soit : une première approche qualitative suivie d'une deuxième approche quantitative. Toutefois, n'ayant pas correctement évalué la *faisabilité* de ma démarche (Sauvayre, 2013), nous avons finalement opté pour les entretiens semi-directifs. Notre choix s'est porté sur cette méthode car pour que la recherche soit cohérente, il nous apparaît important d'interroger une population cible sous la forme d'entretiens individuels afin de faire un état des lieux des représentations des enseignant·e·s. Nous souhaitons relever au travers de cette méthode qu'il existe une forme d'intersectionnalité en éducation nutritionnelle. Selon Stasiulis (1999) l'intersectionnalité propose d'appréhender « la réalité sociale des femmes et des hommes, ainsi que les dynamiques sociales, culturelles, économiques et politiques qui s'y rattachent comme étant multiples et déterminées simultanément et de façon interactive par plusieurs axes *d'organisation sociale* significatifs ». Nous pensons tout à fait être, de par la question de recherche, dans ce questionnement, ainsi, au travers de nos enquêtes, il nous paraît important d'interroger les diverses dimensions liées à l'éducation en interrogeant le terrain et en discutant avec ses acteur·trice·s principaux·ales.

### 4.2 La recherche qualitative

Pour rappel, l'étude qualitative est une méthode qui permet d'analyser et comprendre des phénomènes, des comportements de groupe, des faits ou des sujets en se concentrant sur des interprétations et des expériences mais aussi sur leur signification. Son objectif premier est d'obtenir des données de fond et non pas une quantité importante de données. Mays & Pope (1995, p. 43) relèvent d'ailleurs que « le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels et mettre l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue des participants ». Pour Daunais (1984), la méthode de l'analyse qualitative est considérée comme la plus efficace et économique pour obtenir les informations désirées sur un sujet peu exploré.

Ainsi, le choix de cette méthode se justifie par le fait qu'il est important de comprendre tout d'abord comment les personnes interrogées conçoivent et se représentent les questions socialement vives et ce qu'ils·elles en font ensuite. Suite à une première revue de la littérature peu concluante, nous avons compris l'importance de penser la thématique de manière intersectionnelle. L'inégalité alimentaire n'est pas à penser en elle-même mais de manière connectée et transversale. En effet, m'appuyant sur les *gender studies* qui ont pour ambition « de montrer que le genre est transversal au monde social, qu'il est une dimension structurante de la subjectivité (nos désirs, pulsions, affects et perceptions de nous-mêmes) et qu'il est lui-même articulé à d'autres rapports de pouvoir (tels que la race, la sexualité, l'âge, le capacitisme ou la classe sociale) » (Lépinard & Lieber, 2020, p. 3), il nous est paru très clair que nous devons combiner et regrouper plusieurs informations conceptuellement distinctes afin de débloquent le processus de compréhension. Les données recueillies proviennent de

deux sources : la recherche scientifique tirée de diverses lectures et article avec un regard croisé permettant d'acquérir des données et des connaissances nécessaires à l'élaboration d'un questionnaire dirigeant les entretiens (Degimbe, 2022) puis des informations qualitatives issues d'entretiens semi-directifs (à directifs certaines fois) réalisés sur le terrain, avec l'aide d'un guide d'entretien préparé préalablement « articulé à des consignes précises » (Jaillet & Mabilon-Bonfils, 2021, p. 80). Le choix du format d'entretiens semis directifs a été fait de par sa flexibilité, en effet, ce dernier permet une « souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête » (Pires, 2007, p. 74), et met en évidence l'objet propre des sciences sociales : l'être humain doté de parole (Pithon, 2018). L'entretien est la méthode la plus appropriée pour comprendre subjectivement les intentions ou les raisons des personnes interrogées. Comme le soulignent Blanchet & Gotman (2007)

l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (p. 24)

L'enquête par entretien est employée dans la plupart des domaines de la sociologie. Il se présente en effet comme « particulièrement adapté aux travaux conduits dans le champ de la santé (e.g. exploration de comportements en santé), de l'éducation, de la sociologie, de l'anthropologie, de la psychologie, des soins infirmiers, du management, du travail social, mais aussi de travaux réalisés à la frontière de plusieurs disciplines » (Imbert, 2010, p. 25), et de ce fait particulièrement adapté à notre contexte de recherche. Nous aurions voulu idéalement effectuer entre six et dix entretiens sachant qu'un premier facteur influençant la qualité d'une enquête par entretiens semi-directifs est le nombre et le choix des personnes interviewées, « la représentativité de l'échantillon n'étant pas un critère de validité, le principe est davantage de réaliser un nombre suffisant d'entretiens » (Pin, 2023, p. 4). Ces entretiens ont inclus des personnes occupant différentes positions et situations par rapport au sujet étudié, afin de recueillir des points de vue, des expériences, des pratiques et des perceptions variées. Comme Morier (2023) le relève s'appuyant sur les dires de Mucchierli (2004), « idéalement, le nombre d'entretiens effectués est défini en fonction du principe de la saturation théorique des données de l'analyse qualitative, qui préconise que les entretiens soient conduits jusqu'à ce qu'aucune nouvelle information n'apparaisse » (p. 34). Le corpus d'une enquête par entretiens est généralement plus petit que celui d'une enquête par questionnaire, car les informations obtenues sont validées par le contexte. Une seule information d'un entretien peut avoir autant de poids que des informations répétées dans des questionnaires (Blanchet & Gotman, 2015). Ainsi, ce dernier va dépendre « de ce que l'on trouve ou ne trouve pas, de l'avancée de l'enquête, de la construction de l'objet ; l'échantillon n'est qu'un instrument » (Kaufmann, 2016, p. 43).

Le but, la date, le lieu et la durée (entre 30 et 45 minutes) de l'entretien ont été annoncés au préalable par email de manière à « contractualiser l'échange futur » (Jaillet & Mabilon-Bonfils, 2021, p. 80) et « à maximiser la disponibilité de l'interviewé·e » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 68). Le choix du lieu a été fait de manière intuitive. Il nous paraissait important, afin

que les personnes interrogées se sentent à l'aise, d'aller dans leur cadre de travail, lieu qui permet également à l'interviewé-e de s'inscrire « davantage dans un rôle professionnel qui facilite la production d'un discours soutenu et maîtrisé sur des thèmes opératoires » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 68). De plus, les objectifs et les enjeux de ces entretiens ont été énoncés et la confidentialité a été garantie.

Lors des entretiens, et avec l'accord des interviewé-e-s, une trace au travers d'enregistrements audio a été effectuée, ces derniers étant ce qui permet de se rapprocher au plus près des propos lors de la retranscription. De plus, la retranscription intégrale des propos permet « d'éviter d'écarter trop vite de l'analyse des parties de l'entretien qui seraient jugées *a priori* inintéressantes, ce qui pourrait se révéler inexact au fil de l'analyse » (Marquet & al., 2022, p. 250).

Un guide d'entretien plus ou moins contraignant a été créé au préalable des interviews avec « des questions où l'ordre et la formulation peuvent varier, mais où toutes les questions doivent être posées » (Jaillet & Mabilon-Bonfils, 2021, p. 81). Ainsi, l'utilisation du guide d'entretien ou grille d'entretien permet d'aborder les thématiques souhaitées « sans tracer a priori une route dont on ne pourrait dévier » (Morange & Schmoll, 2016, p. 47). L'objectif est de recueillir des informations objectives (sur les phénomènes, institutions ou processus étudiés) et subjectives (sur les représentations, valeurs et croyances de l'enquêté-e) (Pin, 2023). Il est alors important d'interagir de manière à encourager l'enquêté-e à partager activement ses connaissances, dans une conversation plutôt qu'un questionnaire trop rigide. La qualité de l'entretien repose sur l'empathie et l'écoute de l'enquêteur-trice, qui doit adapter ses questions en fonction de la discussion.

Le guide inclut des consignes, des thèmes et des relances pour obtenir les informations nécessaires (Pin, 2023). Ici, le guide d'entretien a été pensé et organisé en fonction des diverses thématiques abordées dans ce sujet. Les questions – et les hypothétiques réponses probables – ont été classées afin d'amener le-la questionné-e à comprendre gentiment le sujet central par soi-même (Blanchet & Gotman, 2015). Les questions étaient regroupées selon quatre blocs thématiques : alimentation et inégalité sociale ; alimentation et discrimination culturelle ; alimentation, égalité, écologie ; alimentation et genre.

### 4.3 Participant-e-s

Marquet & al. (2022) relève qu'il existe trois types d'interlocuteur-trice-s possibles : les chercheur-euse-s spécialisé-e-s et expert-e-s dans le domaine concerné ; les témoins privilégié-e-s ; le public directement concerné par l'étude. Dans cette recherche, c'est la deuxième catégorie qui a été choisie, soit les *témoins privilégiés*, de par le fait « qu'il s'agit de personnes qui, par leur position, leur action ou leurs responsabilités ont une bonne connaissance du problème » (p. 68), bien qu'il y ait un risque plus élevé de dévier du sujet, d'avoir un manque d'objectivité dû à la peur d'être jugé-e ou encore une vision partielle du sujet, que si cela avait été des expert-e-s. De ce fait, l'erreur à ne pas faire est de prendre un échantillon mal diversifié tout en sachant « qu'un échantillon ne peut être considéré comme représentatif dans une démarche qualitative » (Kaufmann, 2016, citant Michelat, 1975). Pour cette recherche, l'échantillon s'est arrêté sur sept enseignant-e-s du canton de Vaud (le huitième ayant dû annuler au dernier moment), quatre femmes et trois hommes, étant

enseignant·e·s d'EDN, enseignant·e·s généralistes et enseignant·e·s spécialistes mais intervenants également dans quelques leçons d'EDN. Nous avons cherché une forme d'équité genrée, d'autant plus importante au vu de la thématique abordée. Par contre, même si chaque enseignant·e interrogé·e a déjà enseigné l'EDN une fois dans sa carrière, nous avons fait le choix d'interviewer des personnes n'enseignant pas que cette branche dans le but de maximiser *l'émergence de la théorie* (Tchankam & al., 2020) et de minimiser, dans les limites du possible, des *généralisations abusives* (Caumont, 2016). De plus, dans le canton de Vaud, très peu d'enseignant·e·s d'EDN ne donnent que l'EDN.

#### 4.4 Méthode d'analyse des données

Pour rappel, et comme mentionné dans la partie 4.2, la recherche est regroupée selon quatre blocs thématiques :

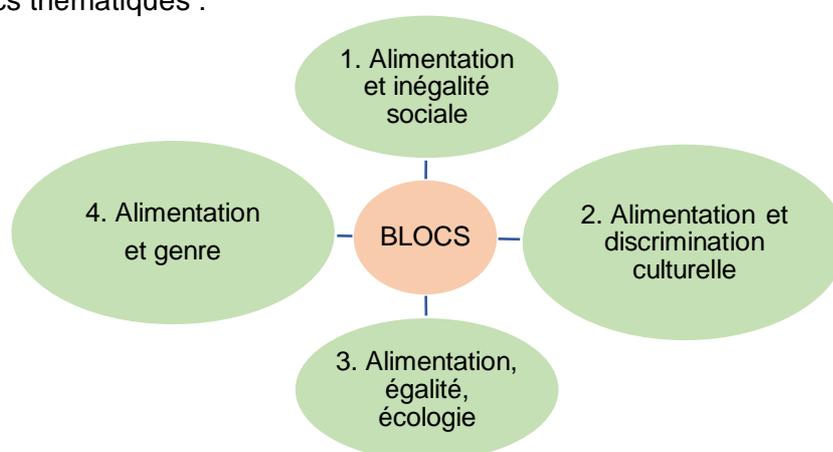


Illustration 3 : Les quatre blocs de la recherche

Plusieurs étapes sont apparues avant d'arriver à la grille d'analyse finale. Premièrement, un tableau par bloc – soit quatre tableaux – contenant les indicateurs thématiques, a été créé.

Ces tableaux nous ont servi pour la préparation du guide d'entretien et pour la création de la grille d'analyse. Si ces tableaux sont élaborés de façon très générale, sous forme de simples thèmes, ils ont permis de créer une suite de questions plus précises, fournissant « des outils plus affûtés » (Kaufmann, 2016, p. 44). Les indicateurs choisis ont été définis en fonction des concepts mis en évidence dans la partie 3 de ce travail : le cadre théorique.

Indicateurs pour alimentation et genre :	
1	Les connaissances sur l'égalité des genres
2	La perception des dynamiques de genre à l'école
3	L'intégration de perspectives de genre dans l'enseignement
4	La sensibilisation à l'inégalité alimentaire de genre

Illustration 4 : Indicateurs généraux pour le bloc alimentation et genre

Les seconds tableaux, toujours par blocs, contenant les éléments retenus pour le codage, ont suivi. Ces derniers ont également servi à la préparation du guide d'entretien mais aussi à la création des grilles d'analyse. La confrontation entre le cadre théorique, les indicateurs retenus et les hypothèses de départ a précisé ce qui devait être recherché durant les entretiens, permettant « d'aboutir à la formulation d'un guide hiérarchisé selon des thèmes, des opérateurs et des indicateurs » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 60).

Éléments retenus pour le codage	
La question du genre en classe	Les origines des discriminations
Les modèles masculins et féminins	La répartition des responsabilités alimentaires selon le genre
L'approche de la nutrition selon le genre	L'inégalité alimentaire au prisme du genre

Illustration 5 : Éléments retenus pour le codage pour le bloc alimentation et genre

Ces éléments mis ensemble ont permis la création des grilles d'analyse, toujours par blocs. Nous appuyant sur la grille de Morier (2023), qui constitue une première du type en didactique de l'éducation nutritionnelle, nous avons créé la grille ci-dessous, car elle permet une analyse thématique tout en accédant aux aspects connaissances, pédagogie et didactique du sujet.

Catégories	Codes	Sous-codes
Aspects généraux	Fréquence de l'évocation de la question du genre en classe	Souvent évoqué
		Rarement évoqué
	Contexte de l'évocation de la question du genre en classe	Non défini
Pédagogie et genre	Le contexte familial	Non défini
	Observation des modèles de genre chez les élèves	Modèles présents
		Modèles absents
	Observations des influences des stéréotypes de genre sur les choix alimentaires	Impact observé
Impact non observé		
Observation de discriminations	Discriminations présentes	
	Discriminations absentes	
Didactique et genre	Perceptions de la répartition des responsabilités alimentaires entre les genres	Perception équilibrée
		Perception inégale
	Identification des origines des discriminations	Origines identifiées
		Origines non identifiées
Accord avec les énoncés sur l'inégalité alimentaire	Accord avec énoncés	
	Pas accord avec énoncés	
Éléments non prédéfinis	Non défini	Non défini

Illustration 6 : Grille d'analyse pour le bloc alimentation et genre

Ce choix d'analyse thématique permet de ressortir les points essentiels du discours et « découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 96). Ce choix permet également de maximiser la décomposition de l'information attendue, de faire ressortir des éléments significatifs et de minimiser l'interprétation personnelle des résultats (Blanchet & Gotman, 2015).

## 5 Résultats des entretiens

### 5.1 Résultats bloc 1

#### 5.1.1 Aspects généraux

##### 5.1.1.1 Discussion sur les repas à la maison

Les ens. 1, 3, 6 discutent plutôt fréquemment avec leurs élèves des repas à la maison tandis que pour les ens. 2, 3, 5, 7 ces discussions sont plutôt rares. Certain-e-s le font en abordant des thématiques telles que la durabilité (ens. 2), tandis que d'autres profitent de moments informels, comme entre deux couloirs (ens. 5), lorsque les élèves découvrent de nouveaux plats en EDN (ens. 4) ou lorsqu'ils voient les élèves manger (ens. 1, 5). Ces discussions permettent de découvrir les habitudes alimentaires des élèves, ce qui est perçu comme important pour mieux comprendre leur quotidien et aborder des sujets de santé et de bien-être (ens. 7).

##### 5.1.1.2 Observation des repas des élèves

Les enseignant-e-s observent une grande diversité dans les repas des élèves, en fonction de leurs situations individuelles et familiales. Pour l'ens. 1, les repas des élèves varient selon qu'ils rentrent chez eux-elles ou non. Ceux-celles qui ne rentrent pas consomment souvent des repas peu équilibrés comme des sandwiches, kebabs, frites, ou chips (l. 13-18, l. 22-25).

Pour l'ens. 4, certain-e-s élèves ne mangent pas à midi, d'autres achètent des repas rapides à la Coop, au Kebab ou au Tacos. Certain-e-s bénéficient de repas préparés à la maison (l. 19-25). L'ens. 6 relève une distinction entre les élèves bien suivis par les parents et ceux-celles qui ne le sont pas. Les repas de midi sont souvent déséquilibrés, malgré des repas du soir variés et sains (l. 7-9, l. 13-19). Les milieux socio-économiques des élèves influencent également considérablement leurs habitudes alimentaires. Pour l'ens. 2, les élèves de milieu plus aisés ont accès à une plus grande variété de nourriture, tandis que ceux-celles de milieu moins favorisés ont des choix alimentaires limités (l. 8, l. 25-28, l. 35-38). Pour l'ens. 5, même les élèves ayant les moyens préfèrent souvent des repas déséquilibrés et des snacks. Les infrastructures et les habitudes sociales influencent ces choix alimentaires (l. 7-11, l. 41-50, l. 71-75).

Pour l'ens. 3, les habitudes alimentaires à la maison influencent fortement les repas scolaires. Beaucoup d'élèves ont des repas déséquilibrés ou sautent les repas, et les situations familiales varient grandement (l. 12-20, l. 24-33). L'ens. 7 a d'ailleurs remarqué une évolution dans les habitudes alimentaires des élèves, souvent influencée par une sensibilisation accrue à la nutrition, cependant, il-elle relève que de nombreux élèves continuent de privilégier des snacks et des repas peu nutritifs (l. 20-36).

#### 5.1.2 Pédagogie et inégalité sociale

##### 5.1.2.1 Reconnaissance des disparités alimentaires selon le lieu de résidence

Plusieurs enseignant-e-s notent l'absence de disparités alimentaires significatives entre les élèves urbains et ruraux. Pour l'ens. 1, il n'y a pas de disparités alimentaires observées selon

le lieu de résidence. Pour l'ens. 2, les différences alimentaires existent, mais ne sont pas corrélées à la ruralité ou à l'urbanité (l. 6-7). Pour l'ens. 3, il n'y a pas de différences alimentaires notables observées entre ville et campagne, bien que les élèves du centre-ville défavorisés de Lausanne puissent avoir des spécificités alimentaires (l. 47-48). Pour l'ens. 6, qui a principalement des élèves venant du milieu urbain, il n'y a pas de grandes différences alimentaires à noter. L'ens. 4 n'a que des élèves venant de la ville, il-elle n'a donc aucune observation sur les différences ville-campagne.

Toutefois, certain-e-s enseignant-e-s reconnaissent que le lieu de résidence peut influencer l'accès aux ressources alimentaires, bien que les différences ne soient pas toujours marquées, comme l'ens. 5 qui relève que quelques élèves venant de la ferme connaissent bien les produits locaux (l. 15-20).

Pour terminer, un-e enseignant-e note des différences dans l'accès et la connaissance des produits alimentaires entre les zones urbaines et rurales. Selon lui-elle, en ville (à Lausanne), les familles ont plus de facilité à accéder à une variété d'aliments. À la campagne, les familles connaissent mieux les produits locaux et les saisons, mais peuvent rencontrer des difficultés pour se procurer certains produits (ens. 7, l. 9-16).

### **5.1.2.2 Expériences d'élèves ne pouvant pas se nourrir pour cause économique**

Les enseignant-e-s rapportent diverses situations où des élèves sont confronté-e-s à des difficultés alimentaires en raison de contraintes économiques. Certain-e-s enseignant-e-s ont identifié des cas isolés de privations alimentaires. L'ens. 1 a remarqué un élève dans sa volée précédente qui souffrait de cette problématique, notamment lors des sorties où l'élève n'apportait rien à manger. Après avoir discuté avec des collègues, ils-elles ont orienté l'élève vers la conseillère école-famille pour obtenir de l'aide (l. 28-36). De même, l'ens. 3 relate l'histoire d'une jeune fille dont la mère, gênée par sa situation financière, ne mentionnait pas les difficultés rencontrées. Cependant, l'élève s'évanouissant a permis de découvrir le problème, et la professeure de cuisine a commencé à fournir discrètement des surplus de nourriture pour aider (l. 36-45).

D'autres enseignant-e-s notent des comportements ou des remarques qui laissent supposer une malnutrition sans que les élèves le disent explicitement. L'ens. 2 par exemple observe des commentaires d'élèves indiquant qu'ils consomment rarement des aliments carnés ou ne mangent que des produits transformés, ce qui suggère des limitations économiques dans leur accès à une alimentation variée (l. 15-22). L'ens. 4 mentionne un élève qui apportait des pique-niques insuffisants ou de mauvaises qualités lors de sorties scolaires, imputant cela à des difficultés financières de la famille (l. 28-35). L'ens. 5 parle d'un élève dont la famille, en grande difficulté financière et aidée par les Restos du Cœur, ne pouvait pas toujours fournir de la nourriture suffisante, ce qui se manifestait par une fatigue visible chez l'élève.

L'enseignant-e évoque la difficulté d'aborder directement le sujet avec les élèves, préférant signaler les cas suspects aux membres du groupe santé de l'établissement pour une prise en charge plus appropriée (l. 24-38). Plusieurs enseignant-e-s soulignent qu'il est rare que les élèves parlent directement de leurs difficultés alimentaires. L'ens. 6 mentionne que bien que la situation soit compliquée pour certain-e-s élèves, aucun ne s'est épanché sur ce sujet auprès de lui-elle (l. 24-26). De même, l'ens. 7 confirme avoir rencontré de telles situations et

souligne l'importance de la collaboration avec la direction de l'école et le groupe santé pour soutenir ces élèves et leurs familles, en essayant d'assurer qu'au moins un repas nutritif soit accessible à l'école chaque semaine (l. 51-58).

### **5.1.2.3 Sensibilisation aux disparités économiques**

Une sensibilisation n'est pas faite par tous-tes. Toutefois, lorsqu'elle est faite, elle l'est plutôt de manière indirecte. L'ens. 3 souligne la difficulté de parler des disparités économiques dans une classe où la plupart des élèves viennent de milieux défavorisés. Il-elle préfère donc se concentrer sur l'importance de varier l'alimentation et de choisir des aliments de saison pour manger sainement à moindre coût. Cette approche vise à pallier le manque d'informations nutritionnelles que les élèves peuvent avoir à la maison (l. 52-63).

L'ens. 4 n'aborde pas directement les disparités économiques en classe, mais utilise des initiatives comme le Passeport Vacances pour encourager les élèves à participer à des activités encadrées, les éloignant des écrans et les incitant à des habitudes alimentaires plus saines lorsqu'ils-elles sont chez eux (l. 39-48). L'ens. 5 utilise des cours de sciences pour discuter de l'alimentation équilibrée et compare les situations alimentaires entre différents pays. En montrant des images marquantes de malnutrition dans les pays en développement, il-elle sensibilise les élèves à l'impact de la carence alimentaire, tout en les préparant émotionnellement avant de présenter ces images (l. 63-70). L'ens. 6 aborde indirectement les disparités économiques en discutant des menus équilibrés en classe, notamment dans les cours OCOM. Il-elle remarque que certain-e-s élèves ne consomment pas de légumes, soit par manque de moyens financiers, soit en raison de leur culture alimentaire. Une élève a même mentionné que les légumes sont trop chers, soulignant ainsi l'impact économique sur les choix alimentaires (l. 29-34). L'ens. 1 mentionne une activité pratique lors de ventes de pâtisseries où les élèves doivent fixer les prix des produits. Cette activité permet aux élèves de comprendre les coûts de production et la nécessité de trouver un équilibre pour que les produits soient accessibles sans être trop bon marché. Cela leur fait prendre conscience de l'importance de la réflexion économique dans la fixation des prix (l. 54-63).

Seul-e l'ens. 7 fait de la sensibilisation aux disparités économiques une priorité, abordant régulièrement le lien entre choix alimentaires, budget et santé dans les cours OCOM. Il-elle discute avec les élèves de l'impact du budget et de l'accès aux ressources sur les habitudes alimentaires, tout en les sensibilisant aux conséquences à long terme d'une alimentation déséquilibrée (l. 61-68).

## **5.1.3 Didactique et inégalité sociale**

### **5.1.3.1 Perception de l'impact des représentations sociales sur les habitudes alimentaires**

Seul-e-s deux enseignant-e-s identifient une influence des représentations sociales sur les habitudes alimentaires des élèves au travers de l'influence des pairs sur les choix alimentaires.

Pour l'ens. 6 – qui observe que certain-e-s élèves, malgré avoir un repas prêt, préfèrent le jeter pour aller manger avec leurs ami-e-s au kebab – il y a une nette préférence pour la socialisation plutôt que pour l'aspect nutritionnel du repas. Cela montre que le désir de

socialisation et de se conformer aux choix de leurs pairs peut influencer leurs décisions alimentaires (l. 19-21). Dans la même idée, l'ens. 7 note que les choix alimentaires des élèves peuvent être fortement influencés par les ami-e-s avec qui ils-elles passent du temps, surtout en milieu urbain. Dans un établissement plus petit et probablement en milieu rural, il-elle remarque moins de différences entre les habitudes alimentaires des élèves, suggérant que l'influence des pairs pourrait être moins marquée (l. 36-39).

### **5.1.3.2 Identification des influences des facteurs socio-économique sur les choix alimentaires**

Les enseignant-e-s notent que les facteurs économiques peuvent influencer leurs choix alimentaires et que les élèves en sont parfois conscient-e-s. L'ens. 1 mentionne que lors de discussions en classe, les élèves reconnaissent que les contraintes financières peuvent être un frein, notamment lors de ventes organisées dans le cadre de l'école (l. 67-70).

L'ens. 2 observe une corrélation entre les revenus des ménages et la qualité des aliments achetés et consommés. Il-elle note que les élèves issu-e-s de familles plus fortunées ont accès à des repas plus variés et équilibrés, tandis que ceux-celles venant de milieux moins favorisés consomment plus souvent des aliments peu nutritifs comme des pains au chocolat ou des chips (l. 10-11, l. 28-30, l. 33-35) et que les familles de milieux socio-culturels plus bas sont plus sensibles aux promotions et au marketing agressif, ayant moins de temps et de moyens pour sélectionner des aliments adéquats à leurs valeurs (l. 55-60). Il-elle met également en garde contre la stigmatisation des élèves en fonction de leurs choix alimentaires, soulignant l'importance de comprendre les contraintes budgétaires qui influencent ces choix (l. 72-77).

L'ens. 5 relève qu'il y a un lien entre les limitations économiques et les choix alimentaires. Il-elle remarque que certain-e-s élèves n'ont pas les moyens d'acheter des aliments nutritifs, optant souvent pour des sandwiches bon marché qui sont de faible qualité nutritionnelle. Il-elle souligne que ces élèves apportent généralement des repas composés principalement de féculents, car les protéines et les légumes sont plus coûteux. Il-elle met également en garde contre le risque de stigmatisation des élèves en raison de leurs choix alimentaires influencés par des contraintes économiques (l. 15-20, l. 55-60, l. 81-86).

L'ens. 6 indique que la présence et les habitudes des parents jouent un rôle crucial. Il-elle note que les familles qui n'ont pas les moyens financiers privilégient souvent des aliments moins coûteux mais moins nutritifs, tels que des féculents et des protéines bon marché, pour nourrir plus de personnes et assurer un sentiment de satiété (l. 9-10, l. 34-38). L'ens. 7 fait écho à ces observations, en soulignant que les habitudes alimentaires familiales sont également déterminantes. Il-elle explique que les enfants reproduisent souvent les pratiques alimentaires qu'ils-elles observent chez leurs parents. Les familles avec un budget limité optent souvent pour des aliments surgelés et préparés, tandis que celles qui cuisinent à la maison impliquent plus leurs enfants dans la préparation des repas, leur offrant ainsi plus de choix alimentaires. Il-elle souligne également l'impact de l'inflation actuelle, compliquant encore davantage la situation pour certaines familles (l. 42-48).

### 5.1.4 Éléments non prédéfinis

<b>Ens. 1</b>	Sensibilisation par les élèves : Souligne l'importance des informations partagées directement par les élèves, ce qui permet de mieux comprendre leur situation personnelle. Il-elle mentionne avoir été informé-e par les élèves sur des situations spécifiques sans qu'ils-elles entrent nécessairement dans les détails (l. 32-33).
<b>Ens. 2</b>	Disparités dans la compréhension des habitudes alimentaires : Il-elle remarque une grande disparité dans la compréhension et les pratiques alimentaires des élèves. Certain-e-s élèves sont bien informé-e-s sur les bienfaits de manger durable, bio, ou local, tandis que d'autres sont plus attiré-e-s par des aliments ultra-transformés et de mauvaises qualités, une tendance observée dès les classes de 7H et 8H (l. 30-33).
<b>Ens. 3</b>	Intégration des compétences transversales : Il-elle souligne que les activités autour de l'alimentation permettent d'intégrer diverses compétences transversales comme les mathématiques, la compréhension de texte, et le savoir-être. Par exemple, en mangeant ensemble à midi, ils abordent des aspects comportementaux tels que ne pas utiliser son téléphone portable pendant les repas, discuter, partager, et argumenter sur les préférences alimentaires. Ces moments sont aussi l'occasion d'enseigner des compétences de vie courante, comme le nettoyage et la remise en état après les repas (l. 66-73).

## 5.2 Résultats bloc 2

### 5.2.1 Aspects généraux

#### 5.2.1.1 Observation de la variété des cultures et traditions dans les repas/collations

Deux enseignant-e-s notent que les repas pris lors des sorties scolaires ou des camps permettent de mieux observer les influences culturelles sur les habitudes alimentaires des élèves. L'ens. 1 rapporte que les préférences alimentaires des élèves peuvent varier en fonction des plats proposés, souvent influencés par leur culture d'origine. Par exemple, des élèves d'origine italienne peuvent être déçus par des plats de pâtes qui ne correspondent pas à leur version traditionnelle (l. 77-88, l. 91-92). L'ens. 4 observe que les élèves mangent mieux lorsqu'ils-elles sont en confiance avec le-la cuisinier-ière qui prend en compte leurs régimes alimentaires, contrairement aux repas pris sur les pistes de ski où ils-elles sont méfiant-e-s (l. 52-63). Les collations prises à l'école révèlent moins de diversité culturelle et sont souvent constituées de produits transformés. L'ens. 2 mentionne que les familles allophones tendent à donner plus d'aliments ultra-transformés à leurs enfants (l. 48-52), et l'ens. 4 note que les collations restent souvent basiques et occidentales, sans grande variété culturelle observable (l. 52-63).

De plus, certain-e-s enseignant-e-s soulignent que le contexte socio-culturel influence fortement les choix alimentaires des élèves, par exemple, l'ens. 5 mentionne que les élèves des classes d'accueil conservent souvent des habitudes alimentaires très ancrées dans leur culture d'origine, par exemple, des élèves originaires du Mexique prenant des tacos ou ceux des pays orientaux mangeant du couscous (l. 94-100), et l'ens. 6 observe que les élèves qui suivent des régimes spécifiques comme le halal apportent souvent des aliments faits à la maison pour assurer le respect de leurs restrictions alimentaires (l. 42-49).

Pour terminer, l'ens. 7 remarque des variations dans les habitudes alimentaires selon le contexte géographique. En effet, il-elle note une plus grande diversité des traditions alimentaires en milieu urbain, avec des plats comme des sushis, des samoussas et des falafels. À la campagne, bien que la diversité soit moindre, les influences culturelles restent visibles, souvent dues aux familles migrantes ou aux voyages des parents (l. 76-85).

### **5.2.1.2 Observation d'un partage d'aliments ou de recettes**

Les enseignant·e·s observent que le partage d'aliments ou de recettes entre les élèves varie en fonction de plusieurs facteurs, y compris la diversité culturelle de la classe et la motivation des élèves. L'ens. 1 note qu'il y a peu de diversité observée car les élèves mangent souvent les mêmes plats (l. 94-95), tandis que l'ens. 3 mentionne que le partage de recettes dépend de la classe et des années, certain·e·s élèves étant plus ouvert·e·s et enthousiastes à l'idée de partager (l. 91-96).

De plus, certain·e·s enseignant·e·s encouragent activement le partage des cultures culinaires au travers de projets ou d'activités spécifiques. Par exemple, l'ens. 2 intègre un axe de promotion de la culture culinaire de chaque élève, permettant un échange de techniques et de connaissances (l. 85-90), tandis que l'ens. 4 utilise des projets tels que les cuisines du monde en OCOM pour encourager les élèves à partager des recettes de leurs origines respectives, créant ainsi des échanges riches sur les différences régionales et culturelles (l. 84-100).

Il est ici également relevé que les restrictions alimentaires et les différences culturelles peuvent compliquer le partage d'aliments, mais aussi enrichir les discussions. L'ens. 5 décrit un projet où les élèves de classes d'accueil apportent des recettes typiques de leur pays d'origine, ce qui suscite un enthousiasme et un désir de partager parmi les élèves (l. 107-112).

L'ens. 6 souligne quant à lui-elle que les élèves suivant un régime halal peuvent rencontrer des difficultés à partager des plats avec d'autres élèves, mais note aussi que la motivation et l'ambiance de la classe jouent un rôle crucial dans le partage (l. 52-61).

Pour terminer, la diversité des aliments partagés peut également varier en fonction du lieu géographique de l'école, avec une diversité plus grande observée en milieu urbain par l'ens. 7 qui remarque que les élèves partagent souvent leurs recettes et aliments, avec une plus grande diversité observée en ville par rapport à la campagne, où certaines cultures peuvent sembler moins visibles (l. 89-95).

## **5.2.2 Pédagogie et discrimination culturelle**

### **5.2.2.1 Adaptation de l'enseignement selon les pratiques culturelles**

Deux enseignant·e·s adaptent leur enseignement pour prendre en compte les régimes alimentaires et les allergies des élèves, afin d'assurer une inclusion maximale et de respecter les pratiques culturelles. L'ens. 1 mentionne qu'il-elle tient compte des élèves végétarien·ne·s, diabétiques, et ceux·celles ayant des allergies. Il-elle évite également la viande pour les élèves musulman·ne·s, notamment lors des marchés de printemps, pour rendre les aliments accessibles à tous·tes (l. 101-113). L'ens. 5 décrit comment il-elle propose des alternatives végétariennes pour les élèves qui ne consomment que de la viande halal, et souligne

l'importance d'éviter les jugements envers les choix alimentaires des élèves (l. 116-125). Il est ici également relevé qu'au fil du temps, les enseignant-e-s ont ajusté leurs pratiques pour mieux répondre aux besoins et aux attentes culturelles et religieuses des élèves.

L'ens. 3 souligne une évolution marquée depuis trente ans, avec une adaptation plus rigoureuse aux traditions religieuses et culturelles, comme l'utilisation de jambon de dinde au lieu de porc pour répondre aux besoins des élèves musulman-ne-s (l. 103-113) tandis que l'ens. 4 note une réduction progressive des recettes avec de la viande, en particulier du porc, pour éviter les complications liées aux restrictions alimentaires des élèves (l. 103-108).

De plus, certain-e-s enseignant-e-s font des efforts particuliers pour valoriser les cultures de chaque élève et encourager le partage des traditions culinaires. L'ens. 2 par exemple, adapte son approche en fonction de la réceptivité des élèves et cherche à promouvoir la richesse culturelle culinaire, tout en respectant les sensibilités et les réalités socio-économiques des élèves (l. 100-105), alors que l'ens. 7 organise des activités où chaque élève peut présenter un plat de sa culture, et s'assure de parler de différents groupes alimentaires et régimes équilibrés en tenant compte des diverses cultures présentes en classe. Il-elle intègre également des discussions sur les perceptions culturelles de l'alimentation et de la nutrition (l. 95-97, l. 110-113, l. 117-125).

On peut ici encore relever que certain-e-s enseignant-e-s observent des réactions variées parmi les élèves lorsqu'il s'agit de partager des plats de leurs cultures respectives.

L'ens. 2 note que certain-e-s élèves se sentent gêné-e-s de partager leurs pratiques alimentaires s'ils-elles perçoivent que leur nourriture est de moindre qualité par rapport à celle des autres, tandis que d'autres voient cela comme une richesse (l. 100-105) tandis que l'ens. 4 mentionne des échanges enrichissants lors de projets spécifiques, comme les cuisines du monde, où les élèves partagent des recettes et discutent des différences régionales et culturelles (l. 84-100).

### **5.2.3 Didactique et discrimination culturelle**

#### **5.2.3.1 Perceptions sur le sentiment d'inclusion culturelle**

La majorité des enseignant-e-s perçoivent un sentiment général d'inclusion culturelle parmi leurs élèves, bien qu'il y ait des nuances selon les contextes et les personnalités des élèves.

L'ens. 1 affirme simplement que les élèves se sentent inclu-e-s (l. 98) ; l'ens. 2 souligne l'importance de promouvoir les pratiques culturelles de chaque élève et de les mettre au centre de leurs apprentissages, ce qui enrichit l'expérience collective et favorise l'inclusion (l. 108-109, l. 122) ; l'ens. 5 constate que les moments de partage culinaire sont généralement inclusifs et valorisent toutes les cultures, permettant aux élèves de se sentir représenté-e-s et d'apprendre les un-e-s des autres (l. 112-116, l. 125-126). De plus, il est souligné que certain-e-s enseignant-e-s adaptent leurs pratiques pédagogiques et culinaires pour s'assurer que tous-tes les élèves se sentent inclus-e-s et valorisé-e-s.

L'ens. 3 par exemple ajuste les recettes pour éviter les ingrédients qui pourraient exclure certain-e-s élèves, comme le porc, afin de garantir une participation égale (l. 113-115) ; l'ens. 7 organise des activités spéciales où chaque élève peut présenter un plat de sa culture et discute avec eux-elles pour comprendre leurs préférences et restrictions alimentaires, bien que cela puisse parfois être une logistique plus difficile à la campagne, de par le manque de

possibilité d'y trouver, par exemple, de la viande halal. (l. 91-93, l. 100-109, l. 113-114). L'ens. 6 observe que certain-e-s élèves se sentent plus inclus-e-s et à l'aise que d'autres, ce qui dépend souvent de leur familiarité avec les aliments d'autres cultures et de leur habitude de goûter de nouvelles choses. Cela peut être lié à leur éducation familiale et à leur exposition préalable à différentes cuisines (l. 64-77), ce qui montre que l'inclusion culturelle peut dépendre des habitudes alimentaires et des caractéristiques personnelles des élèves plutôt que de leur origine culturelle.

Pour terminer, l'ens. 7 reconnaît que l'inclusion culturelle peut être plus difficile dans certains contextes géographiques ou en raison de certaines restrictions alimentaires, en relevant que dans les zones rurales, certaines cultures peuvent sembler moins visibles ou valorisées. Il est crucial de discuter avec les élèves pour comprendre leurs besoins alimentaires spécifiques afin d'assurer une inclusion effective, même si cela peut être compliqué logistiquement (l. 91-93, l. 100-109).

### **5.2.3.2 Identification des enjeux des liens entre identité culturelle et choix alimentaires**

L'inclusion et la valorisation de tous-tes les élèves sont reconnus comme deux des enjeux principaux. L'ens. 1 souligne la nécessité d'inclure tous-tes les élèves dans les activités, en veillant à ce que personne ne se sente mis de côté en raison de décisions prises sans considération de leur culture ou de leurs préférences alimentaires (l. 115-118) et l'ens. 2 valorise l'importance d'intégrer des recettes de tous-tes les cultures tout en engageant les élèves dans une réflexion sur leurs propres habitudes alimentaires (l. 90-97, l. 117-122). Un autre enjeu relevé est celui de la curiosité et de l'ouverture à d'autres cultures. L'ens. 3 observent que les élèves sont généralement curieux et ouverts à découvrir d'autres cultures alimentaires, bien que l'initiative doive souvent venir du côté de l'enseignant-e (l. 97-99, l. 120-125).

Les enseignant-e-s reconnaissent également comme enjeu que les traditions culturelles influencent fortement les choix alimentaires des élèves. Par exemple, l'ens. 4 mentionne que les habitudes alimentaires peuvent être influencées par la culture familiale, comme le fait de privilégier certains aliments pour un enfant en particulier en raison de son statut dans la famille (l. 68-71) et l'ens. 5 observe que les élèves de classe d'accueil ont des pratiques alimentaires fortement influencées par leur culture d'origine bien que la compréhension approfondie de ces pratiques ne soit pas toujours possible en raison des barrières linguistiques (l. 95-96, l. 100-103, l. 129-135).

Toutefois, l'ens. 6 admet ne pas avoir suffisamment de temps ou de ressources pour aborder pleinement les liens entre identité culturelle et choix alimentaires en raison de la charge de travail déjà élevée (l. 98-99). Pour terminer, l'ens. 7 décrit un projet récent en 11<sup>ème</sup> année où les élèves doivent rechercher et présenter les habitudes alimentaires de leur culture, une initiative qui permet de mieux comprendre comment les habitudes alimentaires évoluent et influencent les choix actuels (l. 128-135).

## 5.2.4 Éléments non prédéfinis

<b>Ens. 2</b>	Consommation alimentaire inadaptée : remarque que beaucoup d'élèves consomment des aliments ultra transformés et des boissons sucrées pendant les récréations, malgré les recommandations nutritionnelles (l. 42-48). Il note également un changement dans l'approche de l'enseignement, qui met maintenant davantage l'accent sur le processus et la prise de décision plutôt que sur le produit fini (l. 111-117).
<b>Ens. 3</b>	Consommation alimentaire inadaptée : observe une tendance inquiétante chez les élèves à ne pas manger le matin, ni au petit-déjeuner ni à la pause de 10h00, ce qui entraîne de longues périodes sans nourriture jusqu'à l'heure du déjeuner (l. 77-85).
<b>Ens. 4</b>	Adaptations en fonction des besoins des élèves : partage une anecdote où un élève reçoit des repas personnalisés en fonction de ses préférences, et souligne l'importance d'adapter les recettes et les activités culinaires en fonction des capacités des élèves, en simplifiant parfois considérablement les tâches (l. 63-66, l. 110-140). Implications culturelles et familiales : raconte l'histoire d'un élève en camp de ski qui a surmonté ses aversions alimentaires grâce à une interaction positive avec un cuisinier, illustrant comment le contexte et le soutien peuvent influencer positivement les habitudes alimentaires (l. 71-80).
<b>Ens. 6</b>	Adaptations en fonction des besoins des élèves : note la néophobie alimentaire chez certains élèves, une réticence à goûter de nouveaux aliments, ce qui est plus prononcé aujourd'hui qu'il y a 10 ans. Il observe également une préférence accrue pour les salades, probablement en raison de leur préparation rapide et de leur coût plus abordable (l. 79-94). Implications culturelles et familiales : note la présence de néophobie alimentaire chez les élèves en camp de ski, ce qui reflète des tendances plus larges dans les habitudes alimentaires actuelles (l. 79-94).

## 5.3 Résultats bloc 3

### 5.3.1 Aspects généraux

#### 5.3.1.1 Observation de la répartition des tâches

Dans les activités de cuisine, la répartition des tâches se fait souvent selon les compétences des élèves. Ceux-celles qui sont plus compétent-e-s prennent en charge les tâches plus complexes, tandis que ceux-celles ayant plus de difficultés s'occupent des tâches plus simples comme le nettoyage. Les filles prennent souvent le *lead* car elles sont plus à l'aise dans ces situations, mais certains garçons prennent également cette responsabilité selon leurs compétences. L'ens. 1 note que ces schémas de répartition persistent malgré les efforts pour varier les groupes et les tâches (l. 129-158).

De plus, les filles montrent souvent une plus grande sensibilité aux aspects écologiques, tandis que les garçons se concentrent davantage sur la vitesse et la performance des tâches. L'ens. 2 observe que les garçons sont plus attachés à la rapidité et à l'esthétique du produit final, tandis que les filles sont plus enclines à être touchées par des aspects écologiques (l. 132-139). Aussi, les attitudes des élèves envers les tâches varient selon leurs expériences familiales et culturelles. Ceux-celles habitué-e-s à être dans la nature sont plus enclin-e-s à participer aux activités de désherbage, tandis que d'autres sont rebuté-e-s par ces tâches,

comme le note l'ens. 3 (l. 143-149, l. 209-214). Les filles prennent souvent des rôles de leadership et de soutien, même en dehors de la cuisine, où elles aident leurs camarades masculins en difficulté. L'ens. 4 mentionne que les filles sont souvent plus responsables et prennent en charge les tâches lorsque les garçons ne savent pas comment les effectuer, comme passer le balai (l. 173-188).

En parallèle, les filles reconnaissent leurs limites physiques et demandent de l'aide aux garçons pour des tâches plus lourdes, selon l'ens. 5 (l. 162-180). Notons encore que les garçons préfèrent souvent les activités physiques et sportives, tandis que les filles s'orientent vers des activités moins physiques. L'ens. 6 remarque que les garçons se différencient naturellement en préférant les activités sportives et physiques, tandis que les filles préfèrent des tâches plus calmes (l. 111-119). Dans les cours de cuisine, les filles s'occupent des tâches liées à la préparation des aliments, tandis que les garçons préfèrent les tâches plus physiques comme sortir le matériel ou s'occuper de la cuisson. L'ens. 7 note que ces préférences montrent que les stéréotypes de genre influencent encore les choix des élèves (l. 175-183).

### **5.3.1.2 Actions environnementales**

Plusieurs enseignant·e·s intègrent les concepts de durabilité dans leur enseignement. L'ens. 2 insiste sur l'importance d'inclure des discussions sur la durabilité dans les cours de nutrition, en explorant différentes approches telles que manger bio, local ou de saison, et en sensibilisant les élèves aux impacts de leurs choix alimentaires (l. 179-214). Les projets pratiques sont utilisés pour sensibiliser les élèves à l'environnement. L'ens. 3 décrit la mise en place d'un jardin scolaire avec ses élèves, impliquant la préparation du sol et la construction de structures pour le jardin (l. 128-140). De même, l'ens. 4 sensibilise les élèves au tri des déchets et à la réduction du gaspillage alimentaire en cuisine (l. 147-164).

Les sorties éducatives jouent un rôle crucial dans la sensibilisation environnementale. L'ens. 5 mentionne des sorties pour découvrir le sol et ses composantes, et pour observer la transformation des graines en plantes. Ces activités pratiques permettent aux élèves de comprendre l'importance des écosystèmes et de la biodiversité (l. 138-159).

Relevons ici que l'intérêt des élèves pour les activités environnementales varie. L'ens. 6 observe que les élèves ne sont pas très intéressé·e·s par les discussions sur l'environnement, peut-être en raison de leur perception de l'enjeu à long terme (l. 187-191). En revanche, l'ens. 7 note un intérêt variable, mais mentionne des journées de nettoyage de l'environnement et des visites à des producteurs locaux pour sensibiliser les élèves à l'origine de leur alimentation (l. 231-242). Certaines initiatives environnementales sont menées par des enseignant·e·s individuellement plutôt que par l'école dans son ensemble.

L'ens. 7 explique que certaines activités, comme le jardinage scolaire et le reverdissement de quartiers, étaient des initiatives personnelles ou de petites équipes d'enseignant·e·s plutôt que des projets à l'échelle de l'école (l. 231-242).

### **5.3.2 Pédagogie, alimentation égalité, écologie**

#### **5.3.2.1 Observation de l'intérêt pour les sujets environnementaux**

L'intérêt pour les sujets environnementaux semble fortement influencé par l'éducation reçue à la maison et le statut social des élèves. L'ens. 1 observe que l'éducation et le vécu familial jouent un rôle crucial dans l'intérêt des élèves pour les questions environnementales, bien plus que le genre (l. 189-204). L'ens. 3 corrobore cette observation en notant que l'intérêt pour l'écologie dépend beaucoup de ce qu'ils·elles ont vécu et des explications qu'ils·elles ont reçu à la maison (l. 157-162).

De plus, l'ens. 7 souligne que les élèves de milieux plus favorisés montrent généralement une meilleure compréhension et un plus grand intérêt pour les gestes écologiques de base, ajoutant que l'origine sociale des élèves influence également leur sensibilité aux enjeux environnementaux, les élèves de milieux défavorisés se sentant souvent moins concernés (l. 216-226).

Les perceptions de l'intérêt pour les questions environnementales varient toutefois également selon le genre. L'ens. 2 remarque que les filles sont souvent plus sensibles aux questions de durabilité et de tri des déchets que les garçons, bien que cela puisse être influencé par la manière dont les sujets sont présentés en classe (l. 144-150, l. 164-167). En revanche, l'ens. 4 n'a pas noté de différence significative de sensibilité aux questions environnementales entre les filles et les garçons, soulignant que tous·tes doivent participer de la même manière (l. 209-211).

L'ens. 5 note que certain·e·s élèves montrent un grand intérêt pour les projets environnementaux, en particulier ceux qui permettent d'apprendre de manière pratique et hors du cadre scolaire traditionnel, tandis que d'autres ne sont pas du tout intéressé·e·s (l. 221-227).

L'ens. 6 observe que certain·e·s élèves, notamment ceux·celles qui n'en parlent pas à la maison, ont du mal à comprendre l'impact des questions écologiques, indépendamment de leur genre (l. 123-131). Il existe ainsi une variabilité d'intérêt parmi les élèves indépendamment de leur genre. Les facteurs sociaux et culturels jouent donc un rôle significatif dans l'intérêt des élèves pour les sujets environnementaux. L'ens. 3 mentionne que l'intérêt pour les catastrophes naturelles est souvent plus marqué chez les garçons, tandis que certaines filles montrent peu d'intérêt pour les questions écologiques, ce qui pourrait être lié à leurs activités quotidiennes et à leur mode de vie (l. 224-236).

#### **5.3.2.2 Observation de préjugés ou d'attentes stéréotypées dans les actes environnementaux**

Les enseignant·e·s ont observé des préjugés sexistes et des stéréotypes dans la répartition des tâches, en particulier dans des contextes comme la cuisine. L'ens. 1 rapporte que les garçons s'attendent souvent à ce que les filles fassent la vaisselle, tandis que les filles estiment que les garçons ne savent pas cuisiner et sont bons seulement pour le nettoyage (l. 177-183). L'ens. 3 souligne que certains garçons pensent que les filles doivent rester à la maison pour cuisiner et s'occuper des enfants, ce qui reflète des schémas traditionnels encore bien ancrés dans certaines cultures (l. 176-194).

Les enseignant-e-s notent également l'impact des facteurs sociaux et culturels sur les attentes et les comportements des élèves. L'ens. 2 observe que le milieu dans lequel les élèves grandissent influence grandement leur engagement dans les questions environnementales, les filles étant souvent plus impliquées que les garçons (l. 171-176).

L'ens. 4 remarque que les rôles traditionnels sont souvent reproduits par les parents, surtout dans les familles nord-africaines où les filles assument plus de responsabilités domestiques que les garçons (l. 191-202).

Toutefois, l'ens. 5 perçoit une évolution positive dans les attitudes des élèves, notant une diminution des attitudes machistes, bien que certains garçons continuent à afficher des comportements traditionnels par habitude ou pour lancer des piques (l. 190-196).

L'ens. 7 mentionne qu'il est important de démontrer les stéréotypes par l'exemple et d'encourager une répartition équitable des tâches, espérant que ces actions contribueront à un changement de mentalité à plus grande échelle (l. 183-190).

Les enseignant-e-s constatent également que les stéréotypes et les attentes stéréotypées ne sont pas seulement présents parmi les élèves, mais aussi chez certains parents et collègues. L'ens. 7 souligne l'importance de relever ces remarques pour sensibiliser les adultes et plaide pour une formation continue des enseignant-e-s afin de lutter contre ces préjugés (l. 204-212).

### **5.3.3 Didactique et alimentation égalité, écologie**

#### **5.3.3.1 Identification de l'influence des rôles dans la relation avec l'environnement**

Les enseignant-e-s identifient que la répartition des tâches en classe peut influencer la perception des rôles des élèves et leur relation avec l'environnement. L'ens. 1 note que la répétition de certaines activités par les mêmes élèves peut renforcer l'idée que certaines tâches leur sont attribuées naturellement, ce qui peut affecter leur perception des rôles (l. 162-168).

L'ens. 3 observe que les tâches plus physiques sont souvent assumées par les garçons, ce qui peut reléguer les filles à des rôles plus domestiques, influençant ainsi leur relation avec l'environnement (l. 216-220).

Ensuite, les enseignant-e-s reconnaissent que les sensibilités aux questions environnementales peuvent influencer les rôles. L'ens. 2 remarque que les filles et les garçons n'ont pas les mêmes priorités en matière de durabilité, les filles privilégiant souvent la qualité et les garçons la quantité (l. 214-220). L'ens. 5 observe que les filles sont souvent plus volontaires et appliquées dans les tâches environnementales, tandis que les garçons sont plus réticents au début mais finissent par apprécier l'activité une fois engagés (l. 227-237).

De plus, les enseignant-e-s soulignent l'importance de l'éducation à la maison et du statut social dans la formation des attitudes des élèves envers l'environnement. L'ens. 3 souligne que les habitudes et les intérêts des élèves sont souvent liés à ce qu'ils-elles vivent chez eux, ce qui peut expliquer des différences dans leur engagement envers les questions environnementales (l. 152-157). L'ens. 6 note que les discussions sur l'environnement en classe sont souvent influencées par la culture et les pratiques familiales, rendant parfois difficile pour les élèves de trouver un sens à ces discussions (l. 191-203).

Les stéréotypes de genre profondément ancrés peuvent aussi influencer les attitudes des élèves envers les tâches environnementales. L'ens. 4 rapporte qu'un-e élève justifiait la répartition des tâches ménagères par le fait que chez lui-elle, ce sont les femmes qui s'en occupent, révélant ainsi des schémas traditionnels (l. 175-178). L'ens. 7 met en lumière que les stéréotypes de genre peuvent empêcher les élèves de s'engager dans certains domaines ou métiers, influençant ainsi leur perception de leur relation avec l'environnement (l. 145-151).

### 5.3.3.2 Identification de l'impact sur la perception des rôles

Les enseignant-e-s observent que la répartition des tâches en classe peut renforcer les stéréotypes de genre. L'ens. 1 remarque que certaines remarques sexistes persistent et doivent être corrigées pour éviter qu'elles ne deviennent des normes acceptées (l. 183-185).

L'ens. 3 note que les garçons se reposent souvent sur les filles pour certaines tâches, ce qui reflète des habitudes observées à la maison et pourrait renforcer des idées déjà en place (l. 194-198). Les enseignant-e-s soulignent l'importance des facteurs sociaux et culturels dans la perception des rôles. L'ens. 2 mentionne que les différences dans les stratégies et les attitudes des élèves peuvent être influencées par leur milieu social et culturel (l. 171-173). L'ens. 6 ajoute que les rôles de genre traditionnels, tels que la femme plus apte à faire le ménage, sont encore ancrés, bien que les comportements puissent varier en fonction des circonstances familiales (l. 170-180).

Plusieurs enseignant-e-s insistent sur la nécessité de corriger les schémas de répartition des tâches pour éviter de renforcer les stéréotypes. L'ens. 4 affirme qu'il est crucial de faire faire différentes tâches aux filles et aux garçons pour casser ces schémas (l. 206-209), tandis que l'ens. 5 souligne l'importance de ne pas stigmatiser les capacités des élèves en fonction de leur genre, mais plutôt de valoriser ce que chacun est capable de faire, indépendamment des attentes stéréotypées (l. 203-217), d'autant que les rôles assignés peuvent avoir des impacts à long terme sur la perception des élèves. L'ens. 3 pense que si les idées stéréotypées sont déjà bien ancrées, les rôles assignés en classe peuvent renforcer ces perceptions (l. 167-173), ainsi l'ens. 7 observe que les garçons peuvent en venir à voir les tâches physiques et techniques comme naturellement faites pour eux, ce qui peut renforcer des idées stéréotypées sur les rôles des filles et des garçons (l. 194-198).

Pour terminer, l'ens. 6 mentionne que les comportements des élèves peuvent être influencés par le mimétisme et les attentes familiales, ce qui peut déterminer leur perception des rôles à la maison et potentiellement à l'école (l. 170-180).

### 5.3.4 Éléments non prédéfinis

<b>Ens. 2</b>	Influence de la durabilité et des choix alimentaires : la manière dont les concepts de durabilité sont introduits peut fortement influencer l'intérêt des élèves. Différents aspects de la durabilité peuvent engager les élèves de manière variable, par exemple en abordant les impacts économiques et environnementaux de la production de poulet en Suisse (l. 150-160).
<b>Ens. 3</b>	Réflexions sur les rôles traditionnels et les stéréotypes : une élève a commencé à remettre en question les rôles traditionnels de genre à la maison, inspirée par les discussions en classe sur les questions de genre (l. 198-209). Cependant, certaines filles restent désengagées des sujets

	écologiques malgré des tentatives de sensibilisation, probablement en raison de leur milieu social et de leurs habitudes familiales (l. 242-256).
<b>Ens. 6</b>	Influence culturelle et sociale sur les pratiques environnementales : différences culturelles et familiales dans la manière dont les élèves et leurs familles abordent le tri des déchets et les pratiques écologiques. Ces différences peuvent être influencées par des barrières linguistiques et le manque de sensibilisation (l. 141-153). Il-elle remarque également une résurgence des pratiques religieuses qui influencent les rôles de genre au sein des familles, avec des attentes spécifiques pour les filles et les garçons (l. 156-163).
<b>Ens. 7</b>	Expériences personnelles et rôles de genre : un homme enseignant la cuisine, partage ses expériences personnelles de préjugés et de stéréotypes de genre qu'il a dû surmonter dans sa carrière. Il souligne l'importance d'encourager les élèves à explorer une variété de rôles et de tâches sans se soucier du regard des autres (l. 151-169).

## 5.4 Résultats bloc 4

### 5.4.1 Aspects généraux

#### 5.4.1.1 La question genre : contexte et fréquence d'évocation

Commençons par le fait simple de savoir si les enseignant·e·s évoquent ou non les questions genre avec leurs élèves. Les réponses indiquent que pour cinq enseignant·e·s (ens. 1, 3, 4, 5, 7), ces questions sont plutôt souvent évoquées tandis que pour les deux autres (ens. 2, 6), elles sont plutôt rarement évoquées. Les approches varient en fonction des disciplines enseignées et des situations rencontrées, reflétant une diversité dans la manière d'intégrer les questions de genre dans le cadre éducatif. Même si elles sont abordées principalement de manière indirecte, à l'exception de situations spécifiques ou d'événements particuliers, on ne peut pas généraliser cette approche, car finalement, elle est faite de manière intuitive par chaque professionnel·le. Lorsqu'elles sont abordées de manière indirecte, on peut citer des moments de cours en FG (ens. 1, 2, 3, 5), lors de débats sur les droits des femmes souvent liés à l'actualité (ens. 2) ou lors des discussions sur la propreté et les tâches de chacun·e (ens. 5) ; en histoire (ens. 1) au travers des manuels ainsi que, pour l'ens. 4, de tous ses cours d'histoire car il-elle est spécialiste du genre (l. 232-239) ; en français par le biais d'œuvres d'autrices (ens. 4), de contes inclusifs (ens. 3) mais aussi des accords de genre (ens. 4) ; en EDN (ens. 5) pour encourager l'autonomie des élèves ; en mathématiques à travers les consignes « j'ai aussi commencé à faire attention aux énoncés des consignes par exemple en mathématiques ». (ens. 5, l. 257).

Certains enseignant·e·s ont également cité les moments où ils-elles ont abordé cette question de manière directe. La journée « Oser tous les métiers » (JOM) permet d'aborder cette thématique de manière directe avec des discussions sur les métiers, les salaires et la profession d'enseignant·e par exemple, « perçue comme féminine dans l'imaginaire populaire » (ens. 1). Lors de ce même contexte, l'ens. 3 nous a confié qu'il-elle avait étendu la JOM à une semaine entière pour sa classe. L'intervention directe est aussi utilisée lors de conflits, de propos déplacés ou pour rappeler les droits et devoirs des élèves, notamment en matière de harcèlement (ens. 2, 4, 6, 7) ou lors de cours de cuisine dédiés aux rôles et

traditions de genre. (ens 7). Un élément est à relever concernant l'ens. 6 qui ne peut que rarement voire pas du tout aborder ces questions, car il-elle a une classe fermée où « ça peut vite partir en vrille » (l. 208). Relevons également l'intervention de l'association Vogay en 9H année, qui permet d'aborder ces questions avec des personnes externes et professionnelles (ens. 6).

## **5.4.2 Pédagogie et genre**

### **5.4.2.1 Genre et contexte familial**

De manière générale, concernant la répartition des tâches domestiques, les enseignant-e-s notent une prédominance des rôles traditionnels de genre dans les tâches domestiques. Les mères sont souvent responsables de la cuisine et du ménage, tandis que les pères sont moins impliqués dans ces tâches. Par exemple, l'ens. 1 observe que les garçons ont souvent des difficultés à accomplir des tâches simples en cuisine car ces responsabilités sont principalement assumées par leurs mères à la maison (l. 257-265). L'ens. 2 souligne que la tendance générale est que les filles aident davantage que les garçons dans ces tâches ménagères et alimentaires (l. 260-266).

Il est relevé que la variabilité des responsabilités est influencée par la structure familiale et les besoins spécifiques. L'ens. 3 note une grande variation dans les responsabilités domestiques des élèves : certains n'ont aucune responsabilité, tandis que d'autres, comme un garçon issu d'une famille nombreuse, aident beaucoup leur mère.

L'ens. 6 remarque que les tâches sont relativement bien réparties dans sa classe, mais que les femmes semblent encore en faire plus (l. 317-323). Il existe toutefois des exceptions aux rôles traditionnels. Par exemple, l'ens. 4 mentionne qu'une élève a indiqué que son père s'occupe de la cuisine, ce qui constitue une exception aux rôles traditionnels de genre (l. 242-244). L'ens. 7 rapporte des cas où les pères réalisent des tâches spécifiques comme les barbecues, bien que les mères soient généralement responsables de la cuisine (l. 259-267).

Les stéréotypes de genre influencent fortement la répartition des responsabilités domestiques. L'ens. 5 explique que les filles sont souvent plus habituées aux tâches ménagères que les garçons, révélant la persistance des rôles traditionnels (l. 266-272).

Mais malgré cette prédominance, il existe des exemples d'évolution progressive des rôles domestiques. L'ens. 1 et l'ens. 3 mentionnent une répartition des tâches plus équilibrée, notamment dans des contextes spécifiques comme le travail de nuit des parents, où les garçons doivent assumer davantage de responsabilités domestiques (l. 270-272) ou dans le cadre de familles nombreuses (l. 317-323).

Finalement, relevons encore ici que les enseignant-e-s interrogent les élèves sur leurs responsabilités à la maison pour comprendre leur expérience et leur répartition des tâches.

Par exemple, l'ens. 5 pose des questions aux élèves sur qui fait la vaisselle ou le ménage chez eux, révélant ainsi des schémas familiaux traditionnels et des exceptions (l. 266-272).

L'ens. 7 mentionne un projet où les élèves devaient interviewer un membre de leur famille sur leurs habitudes alimentaires, révélant que, dans de nombreux cas, les mères étaient responsables de la cuisine et des courses. Cependant, des exemples montrent que certains pères prennent en charge la cuisine en fonction des horaires de travail de la mère (l. 259-267).

#### **5.4.2.2 Genre et modèles suivis**

L'élément principal qui ressort ici est que les élèves prennent souvent leurs parents comme modèles principaux. Les filles tendent à reproduire les comportements de leurs mères, tandis que les garçons suivent les exemples de leurs pères. L'ens. 1 observe que ce schéma est répandu, avec des exceptions où des grands frères ou sœurs jouent un rôle important (l. 296-300). L'ens. 2 confirme cette tendance, notant que les filles imitent souvent leurs mères et les garçons leurs pères ou grands frères (l. 266-268).

Le deuxième élément relevé est que l'absence d'un parent, particulièrement le père, crée un manque notable chez les élèves. L'ens. 4 remarque que les élèves avec des pères absents montrent des signes de manque, malgré les efforts des mères pour compenser. Ce schéma est particulièrement visible celui-là chez les élèves issus de familles nord-africaines ou des pays de l'est, où les rôles de genre traditionnels sont plus marqués (l. 250-257).

Finalement, il est à relever que les élèves reproduisent les pratiques domestiques observées à la maison. L'ens. 3 mentionne que dans les familles où les mères s'occupent des tâches ménagères et les pères travaillent, les enfants suivent ces modèles (l. 340-343). L'ens. 5 (l. 279-281) et l'ens. 6 (l. 243-244) soulignent quant à eux-elles que les élèves imitent les comportements domestiques qu'ils-elles voient chez eux-elles, ce qui influence leurs propres pratiques et qu'ils-elles adoptent souvent les rôles traditionnels observés chez leurs parents. L'ens. 7 note que les élèves parlent souvent de leurs mères ou grand-mères comme principales responsables de la cuisine, bien que les figures de chefs célèbres masculins à la télévision influencent également leurs aspirations (l. 272-279).

Un dernier élément est important à relever ici, soit que les élèves sont également influencés par les modèles qu'ils voient dans les médias. L'ens. 7 observe que, malgré l'influence des pratiques domestiques, les élèves sont inspirés par des chefs masculins célèbres à la télévision, ce qui montre une juxtaposition entre les rôles domestiques traditionnels et les aspirations professionnelles influencées par les médias (l. 272-279).

#### **5.4.2.3 Stéréotypes de genre et choix alimentaire**

Premier élément que l'on peut relever ici est que les filles ont tendance à se restreindre davantage en termes de quantité de nourriture, influencées par les stéréotypes de beauté véhiculés notamment par les réseaux sociaux. L'ens. 1 mentionne que beaucoup de filles se restreignent pour rester très maigres, certaines développant des troubles alimentaires comme la boulimie ou l'anxiété face à la nourriture (l. 324-339). L'ens. 2 corrobore cette observation en notant que certaines filles mangent très peu parce qu'elles croient qu'elles doivent être fines (l. 271-277). L'ens. 3 observe aussi que les filles évitent les aliments sucrés pour maintenir leur poids et être « jolies sur les photos » (l. 362-363).

De plus, les filles et les garçons montrent des préférences alimentaires distinctes, souvent en lien avec les stéréotypes de genre. L'ens. 4 note que les filles mangent généralement plus de légumes que les garçons, qui, de leur côté, commencent à montrer une ouverture à varier leur alimentation (l. 281-285). L'ens. 7 observe que les garçons préfèrent des aliments riches en protéines comme les viandes rouges, tandis que les filles choisissent des aliments plus légers comme les salades et les fruits. Cette différence est également visible dans la manière

dont les élèves planifient leurs repas. Les garçons optent pour des hamburgers et des steaks, tandis que les filles privilégient des smoothies et des salades composées (l. 296-302).

Comme mentionné précédemment, les réseaux sociaux semblent jouer un rôle important dans la manière dont les filles perçoivent leur alimentation. L'ens. 6 souligne que les réseaux sociaux encouragent constamment la perte de poids et la comparaison physique, ce qui affecte particulièrement les filles de 14-15 ans (l. 360-364). Cette pression sociale incite les filles à manger moins et à éviter les aliments considérés comme malsains. D'ailleurs, il est relevé que les garçons ont tendance à consommer de plus grandes quantités de nourriture, souvent motivés par l'idée qu'ils doivent manger plus pour être plus forts. L'ens. 2 note que les garçons prennent souvent plus de nourriture que nécessaire, croyant qu'ils doivent manger plus que les filles (l. 271-277). L'ens. 6 ajoute que les garçons ne font généralement pas attention aux quantités de malbouffe qu'ils consomment, contrairement aux filles qui sont plus conscientes des implications de leur alimentation sur leur apparence physique (l. 349-354).

Toutefois, il n'est pas possible d'imputer ces éléments aux réseaux sociaux seuls. Les attitudes des élèves envers la nourriture sont également influencées par leurs préoccupations liées au bien-être et au sport. L'ens. 7 remarque que les garçons associent souvent la nutrition au sport et à la prise de muscle, tandis que les filles la relient davantage au bien-être et au contrôle du poids (l. 311-312). Ces préoccupations sont exprimées ouvertement par les élèves, montrant une différence nette dans la manière dont chaque genre aborde la nourriture.

#### 5.4.2.4 Observation de discriminations :

<b>Ens. 2</b>	« Notamment, ben voilà au cycle de transition, il y a passablement de filles qui peuvent avoir leur règle et certaines fois les garçons, ça m'est déjà arrivé pas mal de fois en fait, ont des comportements et des remarques inadéquats par rapport à cela. » (l. 253-255)
<b>Ens. 3</b>	« Toi tu ne connais pas le goût des chips au bacon quand même », j'ai entendu cette phrase-là, donc voilà, ça m'a frappé. Un autre exemple que j'ai retenu « tu fais le ramadan, tu vas mourir de faim. » (l. 391-392)
<b>Ens. 4</b>	« En FG, lorsqu'on doit si je reprends mon exemple précédent, balayer, et bien là j'entends des commentaires tels que "Ah non mais c'est des femmes qui doivent balayer", ou alors en cuisine j'entends, "C'est les femmes qui doivent faire la cuisine" ou encore "c'est les femmes qui doivent faire la vaisselle". (l. 241-246)
<b>Ens. 6</b>	« Durant l'intervention, en 10H, de l'association <i>Vogay</i> , j'ai un élève qui n'est pas venu. Il m'a dit non, je ne serai pas là cet après-midi, parce que ça pose problème pour lui de parler de ce genre de choses, si j'ose le dire comme cela. Un homme ne peut pas aimer les hommes, une fille ne peut pas devenir un homme, etc... C'est très compliqué de même juste en discuter. C'est hors de sa portée pour l'instant, en tout cas les aspects qui vont comment dire, loin. » (l. 208-214)
<b>Ens. 7</b>	« Une fois, les élèves se sont moqués d'un camarade parce qu'il apportait des repas végétariens à l'école, et les garçons ont fait des commentaires sur la <i>faiblesse</i> de ce dernier, en mode "tu n'es pas fort comme nous car tu ne manges pas de viande". J'ai aussi entendu "tu es une femme, c'est à toi de faire la vaisselle" ; "tu n'as pas manger du cochon ou rentrer dans ton pays" ». (l. 283-287)

### 5.4.3 Didactique et genre

#### 5.4.3.1 Perception de la répartition des tâches et des responsabilités entre les genres

Les enseignant-e-s observent que les rôles traditionnels de genre influencent encore largement la répartition des tâches domestiques. L'ens. 1 remarque que dans la majorité des cas discutés, c'est la mère qui s'occupe des tâches ménagères (l. 257-265).

L'ens. 2 souligne que les filles aident généralement plus aux tâches ménagères et alimentaires que les garçons, ce qui représente une tendance notable (l. 260-266).

L'ens. 5 note également que les filles semblent plus enclines à accomplir ces tâches, une observation qu'il relie à sa propre expérience culturelle dans une famille musulmane où les filles sont principalement responsables des tâches ménagères (l. 266-272).

Toutefois, il est important de relever que les perceptions et les pratiques varient en fonction des contextes culturels et sociaux. L'ens. 3 mentionne que les garçons aident beaucoup leurs mères, mais que cette tendance peut varier selon le couple, le milieu social et la culture. Il-elle observe une évolution chez les jeunes de cultures suisses, où les rôles sont en train de changer (l. 311-314). L'ens. 4 décrit des schémas traditionnels très marqués dans les pays de l'Est et les pays arabes, où le père travaille et la mère s'occupe de la maison, tandis que dans les pays du Sud comme le Portugal et l'Espagne, les mères travaillent beaucoup (l. 257-278).

De plus, certaines observations montrent une évolution des rôles masculins dans la sphère domestique. L'ens. 6 note une répartition des tâches plus équilibrée dans sa classe, avec des élèves reconnaissant que leurs pères participent beaucoup aux tâches ménagères, une tendance qui n'était pas observée il y a 20 ans (l. 230-238). L'ens. 7 souligne que les mères restent majoritairement responsables des tâches comme la cuisine, les courses et le ménage, mais il-elle propose aussi que discuter avec les élèves des pratiques à la maison pourrait remettre en question les rôles de genre établis (l. 262 puis l. 342-348).

Les enseignant-e-s notent encore que les normes sociales et les stéréotypes de genre continuent d'influencer fortement les comportements des élèves. L'ens. 5 mentionne que même si les femmes doivent souvent travailler en Suisse, le poids culturel des rôles genrés reste fort (l. 272-275). L'ens. 7 déplore la sexualisation des femmes dans la publicité alimentaire et insiste sur l'importance de sensibiliser les élèves aux inégalités alimentaires résultant des normes sociales et des stéréotypes de genre (l. 335-337).

#### 5.4.3.2 Accord avec les énoncés

Énoncés	Ens. 1	Ens. 2	Ens. 3	Ens. 4	Ens. 5	Ens. 6	Ens. 7
1. Dans votre pratique, vous avez remarqué que l'alimentation peut être au cœur de nombreuses formes de discrimination.							
2. Les pratiques alimentaires et les choix alimentaires sont influencés par les normes de genre préexistantes dans la société							

3. L'alimentation est un lieu de fabrication et de reconfiguration des rapports sociaux de genre?	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓
4. L'alimentation est une arme potentielle de contestation pour toutes les identités en souffrance	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

L'ens. 1 souligne l'importance de nuancer les discussions sur ces sujets sensibles, notant que les perceptions peuvent varier considérablement d'une situation à l'autre (l. 415).

Plusieurs enseignant·e·s considèrent l'alimentation comme une forme d'expression ou même comme une arme. Par exemple, l'ens. 1 voit l'alimentation comme un moyen d'exprimer sa détresse de manière initialement douce (l. 424-425) ; l'ens. 2 souligne que les choix alimentaires reflètent notre enfance et notre quotidien, faisant de l'alimentation une forme d'expression (l. 306-308) ; l'ens. 5 parle de l'alimentation comme un moyen de rendre visible l'invisible, y compris par des actions comme la grève de la faim (l. 363-375) ; l'ens. 3 mentionne les discriminations religieuses et les choix alimentaires spécifiques comme l'anorexie, la boulimie, le véganisme et le végétarisme (l. 391) ; l'ens. 4 identifie des régimes spécifiques basés sur l'éthique animale ou des pratiques religieuses comme manger *halal* (l. 351-354) ; l'ens. 7 note des discriminations culturelles, économiques et familiales, en lien avec des choix alimentaires comme le végétarisme et le véganisme.

Éléments à relever, l'ens. 4 est d'accord avec les énoncés dans sa vie privée mais pas nécessairement dans sa pratique professionnelle. Il·elle considère que les régimes alimentaires sont plus une reconfiguration qu'une fabrication de nouveaux rapports sociaux (l. 310-341). L'ens. 5 voit l'alimentation comme un créateur de rapports sociaux mais avertit que cela peut aussi engendrer des stéréotypes, en particulier en imposant des contraintes à ceux qui en souffriraient (l. 349-354). Il·elle note également que les discriminations sont particulièrement marquées dans les classes avec une grande diversité sociale, comme les classes d'accueil (l. 328-329).

#### 5.4.3.3 Identification des origines des discriminations

Les enseignant·e·s remarquent que les réseaux sociaux et les médias jouent un rôle crucial dans la formation des discriminations et des stéréotypes de genre. L'ens. 1 souligne l'impact des réseaux sociaux sur les comportements alimentaires et les troubles alimentaires des filles (l. 327 puis l. 350-353). L'ens. 2 mentionne Instagram comme une plateforme influente pour les stéréotypes de genre (l. 277-282). L'ens. 3 avertit que les médias et les publicistes manipulent les perceptions, influençant ainsi les comportements des élèves (l. 286-291). L'ens. 7 souligne également l'influence des médias et des réseaux sociaux, notant que les élèves aspirent à des normes irréalistes de beauté et de masculinité (l. 302-306).

Ensuite, le milieu familial est souvent cité comme une origine majeure des discriminations. L'ens. 1 mentionne la diversité des contextes sociaux et des vécus familiaux qui façonnent les comportements (l. 275-277). L'ens. 2 observe que les attitudes envers les tâches ménagères sont influencées par le contexte familial et culturel. L'ens. 4 identifie la culture, la religion et le

milieu familial comme des facteurs clés dans la formation des discriminations (l. 370). L'ens. 5 relie les comportements discriminatoires à la religion et à la culture, tout en notant l'influence des médias et des réseaux sociaux (l. 288 ; l. 312 ; l. 358 ; l. 378).

Les normes sociales et les stéréotypes de genre sont également identifiés comme des sources importantes de discrimination. L'ens. 4 mentionne les normes sociales et le mimétisme comme des facteurs influençant les comportements discriminatoires (l. 294 puis l. 329). L'ens. 6 souligne que les stéréotypes de genre et les attentes culturelles façonnent les attitudes des élèves (l. 248-250). L'ens. 7 note que les inégalités alimentaires ne sont pas seulement le résultat de choix individuels, mais sont aussi influencées par les normes sociales et les stéréotypes de genre (l. 375-378).

Comme mentionné plus haut, la culture et la religion jouent un rôle significatif dans l'origine des discriminations. L'ens. 4 note des schémas familiaux stricts dans les pays de l'Est, du Sud et arabes (l. 257-278). L'ens. 5 (l. 288-378) et l'ens. 6 (l. 218-227) soulignent que les attitudes discriminatoires peuvent être enracinées dans les traditions religieuses et culturelles, affectant la manière dont les tâches domestiques et les rôles de genre sont perçus et répartis.

Pour terminer, la pression sociale et le désir de conformité sont également des facteurs contribuant aux discriminations. L'ens. 6 observe que les élèves adoptent des comportements pour appartenir à des groupes sociaux, ce qui peut conduire à des discriminations et des comportements dangereux. Il note que la pression des pairs et des réseaux sociaux accentue ce phénomène. (l. 335-346).

#### 5.4.4 Éléments non prédéfinis

<b>Ens. 1</b>	Souligne l'importance du statut du maître de classe pour établir une relation privilégiée avec les élèves, permettant de mieux identifier les problèmes possibles (l. 286-287). Mentionne aussi la nécessité de faire des compromis pour que certaines filles se nourrissent correctement (l. 374-379).
<b>Ens. 2</b>	Insiste sur l'importance de la matière enseignée comme une porte d'entrée dans l'univers personnel de chaque élève, touchant à leur culture et identité alimentaire. Il-elle estime crucial de discuter de ces pratiques alimentaires dès le jeune âge pour qu'elles ne s'ancrent pas de manière négative à l'âge adulte (l. 293-298).
<b>Ens. 5</b>	Compare la situation des hommes et des femmes dans le monde culinaire, en notant que les grands chefs sont souvent des hommes, en partie parce que concilier une carrière et la maternité est compliqué pour les femmes. Souligne également les difficultés pour une femme de se faire une place dans un milieu souvent macho, évoquant les humiliations et les défis rencontrés. Il-elle trouve intéressant de discuter de cette différence entre la maison et le milieu professionnel avec les élèves (l. 295-300).
<b>Ens. 6</b>	Note que de plus en plus d'élèves rapportent que leurs pères cuisinent beaucoup, ce qui était moins courant il y a 20 ans, indépendamment de la culture ou du milieu social (l. 236-238). Parle d'un cas récent où un élève était perdu dans son orientation sexuelle, accepté sous un autre prénom à l'école mais non accepté à la maison, soulignant l'impact potentiel sur la santé mentale de l'enfant (l. 277-282, l. 323-328). Mentionne également l'impact des publicités pour la minceur sur les adultes (l. 323-328).

<b>Ens. 7</b>	Remercie pour la possibilité de s'exprimer, notant que le domaine de l'alimentation est souvent mal compris et sous-estimé, que ce soit par les collègues, les parents ou les politiques (l. 365-367). Il-elle souligne également que beaucoup de gens réduisent cette matière à la simple cuisine, tout comme ils réduisent l'art visuel au simple dessin (l. 372-374).
---------------	--

## 6 Discussion

Nous allons ici discuter, avec un regard intersectionnel, dans quelle mesure les hypothèses formulées au début de cette étude sont soutenues par nos résultats, en les reprenant une par une.

### Éléments de rappel

L'intersectionnalité est un concept théorique qui examine les interconnexions entre diverses formes d'oppression, développé par Kimberlé Crenshaw à la fin des années 1980. Il met en lumière la manière dont les catégories juridiques favorisent les groupes dominants, négligeant les expériences d'oppression à l'intersection de plusieurs rapports de pouvoir. Bien que critiqué pour son approche perçue comme communautariste, il cherche à dépasser les analyses simplistes axées sur une seule identité, en intégrant la complexité des oppressions. Bilge & Hill Collins (2023) expliquent que les rapports de pouvoir liés à la race, la classe et le genre sont imbriqués et fonctionnent conjointement, influençant tous les aspects du monde social. L'approche intersectionnelle révèle comment ces facteurs interagissent simultanément, affectant les expériences et les réalités individuelles (Fassa & al., 2016).

Dans ce mémoire, les facteurs pris en compte sont : le genre, l'environnement, le contexte social et le contexte culturel.

La première hypothèse est que « *l'inégalité alimentaire de genre se manifeste à travers des rôles traditionnels assignés aux femmes et aux hommes, influencés par des normes sociales, économiques et culturelles* ». En d'autres termes, nous voulons savoir si les enseignant-e-s perçoivent les rôles traditionnels assignés aux femmes et aux hommes, dans quelle mesure ces rôles sont influencés par des normes sociales, économiques et culturelles et s'ils contribuent à une inégalité alimentaire de genre dans l'environnement scolaire.

Les résultats des entretiens confirment partiellement la première partie de l'hypothèse selon laquelle l'inégalité alimentaire de genre se manifeste à travers des rôles traditionnels assignés aux femmes et aux hommes, car selon les enseignant-e-s, le genre n'est qu'un facteur de l'inégalité alimentaire au même titre que les normes sociales, économiques et culturelles. Ainsi, c'est ensemble que tous ces aspects jouent un rôle crucial dans la manière dont les élèves perçoivent et accèdent à l'alimentation, que ce soit à l'école ou à la maison.

Les enseignant-e-s perçoivent une prédominance des rôles traditionnels dans les tâches domestiques. Ils-elles observent que chez leurs élèves, les mères sont souvent responsables de la cuisine et du ménage, tandis que les pères sont moins impliqués. Dans le même sens,

Fournier & al. (2015) indiquent que « la spécificité de l'alimentation réside en ce qu'elle constitue ce que l'on appelle le "noyau dur" du travail domestique et qu'elle appelle à un enchaînement de tâches variées, complexes et potentiellement chronophages [...] » (p. 27) poursuivant en expliquant que « comme l'ensemble du travail domestique, il s'agit inlassablement d'une affaire de femmes » (p. 27). De plus, les enseignant·e·s relèvent que, par exemple, certain·e·s élèves reproduisent les modèles parentaux, où les filles imitent leurs mères et les garçons leurs pères en matière de tâches domestiques (ens. 5, 6). Cela n'est pas si choquant car comme le relève Duru-Bellat (2017), la famille est la première reproductrice du genre, et « au sein de la famille, l'enfant apprend le genre par imitation, par la confrontation quotidienne avec ses parents, qui se comportent eux-mêmes conformément aux rôles de sexe » (p. 28-29). Dans ce comportement d'imitation, un modèle devient plus attrayant s'il est puissant et prestigieux. L'imitation est donc influencée par la perception de l'objet à imiter. Si cet objet est une autre personne, la représentation que l'on s'en fait nous pousse à reproduire ses comportements (Mannoni, 2016). Les enseignant·e·s constatent également ici que même lorsque des exceptions existent, comme des pères impliqués dans la cuisine, celles-ci restent minoritaires et sont souvent associées à des contextes particuliers (ens. 3). On peut relever ici Cardon & al. (2019) qui parlent de la théorie proposée par Gershuny, Godwin & Jones (1994), soit celle de la « *lagged adaptation* ». Ils-elles nous expliquent que ce qui se joue n'est pas tant le fait que beaucoup d'hommes ne souhaitent pas s'investir, au contraire même, « mais qu'ils n'ont pas été encore suffisamment socialisés à ce nouveau rôle social et n'ont donc pas toutes les compétences requises pour y satisfaire pleinement » (p. 178)

Les normes sociales jouent un rôle central dans la perpétuation des rôles de genre. Les enseignant·e·s notent que dans les activités de cuisine, les tâches sont souvent réparties selon les compétences supposées des élèves. Il est observé que les garçons et les filles ont souvent des attentes stéréotypées concernant leurs rôles dans la cuisine. Les filles sont souvent perçues comme plus compétentes pour les tâches de préparation des aliments et de nettoyage, tandis que les garçons sont dirigés vers les tâches physiques et techniques comme la cuisson ou la manipulation de matériel lourd (ens. 1, 5, 7) renforçant ainsi les normes traditionnelles de genre (ens. 1). Rappelons ici que pour Butler (2005), les normes nous permettant de coexister sont aussi celles qui peuvent rendre notre vie insupportable. Les enseignant·e·s ciblent donc ici un point important, celui des représentations sociales et leur fonction de régulation, soit comment ces normes participent à la régulation sociale en influençant les comportements individuels et collectifs à travers des normes et des attentes sociales (Poncioni-Derigo, 2019 ; Lambiel, 2015). Or, si les enseignant·e·s laissent faire et ne réagissent jamais aux rôles pris spontanément par les élèves ou ne modifient pas leurs propres attentes et perceptions, ils-elles contribueront à légitimer certaines normes, valeurs ou institutions en les ancrant dans la culture et en les rendant acceptables pour la société (Poncioni-Derigo, 2019 ; Lambiel, 2015). Rappelons également ici, qu'en plus de ce travail difficile pour les enseignant·e·s, existe également la contrainte du lieu et du temps, car comme le rappelle Dayer (2017), la norme d'ici n'est pas forcément celle d'ailleurs et celle d'aujourd'hui n'est pas forcément celle de demain.

Il est également souligné qu'en plus des représentations sociales, les influences des pair·e·s affectent les choix alimentaires des élèves. Certain·e·s élèves préfèrent manger avec

leurs ami-e-s dans des lieux populaires plutôt que de consommer un repas préparé à la maison, illustrant une priorité accordée à la socialisation plutôt qu'à la qualité nutritionnelle (ens. 6, 7), socialisation qui est primordiale à cet âge et qui montre que ce qui est appelé *la culture des pair-e-s* « possède une force prescriptive indéniable, qui entre en concurrence avec les influences scolaires ou familiales » (Darmon, 2016, p. 63).

Ensuite, les enseignant-e-s reconnaissent que les traditions familiales et culturelles jouent un rôle central dans les choix alimentaires des élèves, ce qui peut influencer leur accès à une alimentation variée et équilibrée (ens. 4, 5, 6). Les enseignant-e-s observent une forte influence des cultures d'origine des élèves sur leurs préférences alimentaires. Comme le relèvent Schneider (2005) ou Fischler (2001), la dimension culturelle de l'alimentation est omniprésente. En effet, Cardon & al. (2019, p. 66) citent dans ce sens Étien & Tibère (2013) expliquant que « l'alimentation intervient comme une ressource pour entretenir la mémoire [...] mais aussi une ressource pour explorer et faire se rencontrer les univers culturels » (p. 64). Cela est d'ailleurs relevé par l'ens. 5 qui travaille avec des classes d'accueil. Fischler (2001) explique que les études montrent qu'après l'arrivée des migrants dans une nouvelle culture, ces derniers « conservent dans une large mesure leur style alimentaire et culinaire » (p. 152), rajoutant un peu plus loin, s'appuyant sur les dires de Calvo (1982) que ces pratiques seraient « les dernières à disparaître lors de l'assimilation totale » (p. 153). Les collations à l'école montrent quant à elle souvent moins de diversités culturelles, toutefois on y retrouve une prédominance d'aliments ultra-transformés parmi les familles allophones (ens. 2). De plus, les enseignant-e-s ont unanimement observé que les contraintes économiques influencent significativement les choix alimentaires des élèves, en notant une corrélation directe entre les revenus familiaux et la qualité des aliments consommés (ens. 2), soulignant que les élèves provenant de milieux plus favorisés ont accès à une alimentation plus variée et nutritive. Poulain (2017), s'appuyant sur les dires de Grignon (1980) et Gomez (1992) explique que « du point de vue macrosociologique les choix et les pratiques peuvent toujours être rapportées à la classe sociale d'appartenance, l'abondance et la démocratisation des produits alimentaires n'ayant pas supprimé les différences » (p. 56). Ces observations confirment ainsi que les normes économiques jouent un rôle déterminant dans les choix alimentaires des élèves, renforçant ainsi les inégalités alimentaires basées sur le statut socio-économique. Dans le même sens, Ferrand (2021), note d'ailleurs que « contraints par leurs revenus, les ménages en situation de pauvreté accèdent plus difficilement à une diversité alimentaire et à des produits sains dans les lieux de distribution alimentaire » (p. 57).

Toutefois, et contrairement à l'attente initiale, les différences alimentaires entre les élèves de la ville et ceux-celles de la campagne ne sont pas clairement définies. Bien que certain-e-s enseignant-e-s reconnaissent des variations dans l'accès aux produits locaux, ces différences ne sont pas toujours marquées et ne suivent pas strictement une division urbain/rural (ens. 2, 3). Dans ce sens, Ferrand (2021), s'appuyant sur Pagès (2011) relève que « différentes études soulignent la présence, dans les représentations collectives, d'une certaine idéalisation des espaces ruraux qui participe à occulter la présence de problèmes sociaux pourtant bien réels » (p. 55). Ainsi, on remarque ici que les enseignant-e-s, outre le fait de ne pas rencontrer cette situation dans leur travail, ne sont pas conscients que cette problématique existe et qu'il devient même presque plus compliqué d'avoir accès à une alimentation variée dans les

espaces ruraux, de par entre autres « la faible densité relative des espaces ruraux qui contraint l'offre commerciale » (Delfosse, 2019, p. 35).

Comme relevé dans le point 3.3 de ce travail, le fait de ne pas avoir accès à une alimentation permettant de mener une vie saine montre que nous nous trouvons dans une forme de précarité alimentaire. Si les enseignant·e·s perçoivent bien les rôles traditionnels assignés aux femmes et aux hommes, et l'influence des normes sociales, économiques et culturelles, il ne nous semble pas qu'ils-elles perçoivent dans quelle mesure ces normes contribuent à une inégalité alimentaire de genre dans l'environnement scolaire. Comme le relève Cardon & al. (2019), « l'alimentation exprime tout à la fois l'appartenance nationale ou ethnique, et d'autres dimensions de l'identité – classe, genre et âge » (p. 67). Dès lors, il serait intéressant de penser des initiatives pédagogiques pouvant valoriser cette diversité en intégrant des projets culinaires multiculturels. Certain·e·s enseignant·e·s encouragent activement le partage pour promouvoir la diversité culturelle, facilitant ainsi des échanges enrichissants sur les différences régionales et culturelles (ens. 2, 4). Les projets de partage d'aliments et de recettes permettent d'aborder les différences culturelles de manière positive. Cependant, il est important de veiller à ce que ces activités ne renforcent pas les rôles de genre traditionnels, en prenant garde à ne pas porter de jugement sur les pratiques quotidiennes des élèves et de leurs familles (Idrissi & al., 2018). Rappelons ici que les enfants jouent un double rôle, celui demandé par la famille et celui demandé par les normes sociales (Collet, 2017). En outre, bien que plusieurs enseignant·e·s abordent indirectement les disparités économiques dans leurs cours, il n'y a pas de consensus sur l'approche ou la fréquence de cette sensibilisation. Il serait intéressant ici de s'appuyer sur la formation générale en approfondissant les notions liées aux interdépendances sociales, économiques et environnementales, tout en prenant en compte les capacités transversales pour les travailler. Le PER propose comme exemple d'utiliser la démarche réflexive pour amener l'élève à réfléchir sur la diversité des comportements possibles et de leurs conséquences dans diverses situations (CIIP, 2010).

Il est important de relever ici que tous·tes les enseignant·e·s font des efforts pour adapter leur enseignement aux régimes alimentaires spécifiques et aux restrictions culturelles des élèves, ce qui reflète une sensibilité croissante aux normes sociales et religieuses influençant les choix alimentaires. Ils adaptent souvent leurs pratiques pédagogiques pour garantir que toutes les cultures soient valorisées et représentées équitablement. L'adaptation de l'enseignement pour respecter les pratiques culturelles des élèves est essentielle pour favoriser le sentiment d'inclusion, qui est crucial. Cependant, ces adaptations doivent également prendre en compte les stéréotypes de genre qui font partie intégrante de l'inégalité alimentaire (Estany & al., 2020).

Ces constatations soulignent l'importance d'une sensibilisation accrue aux disparités économiques et sociales dans les écoles, ainsi que la nécessité d'interventions éducatives qui tiennent compte de ces influences pour promouvoir des choix alimentaires plus équitables et sains parmi les élèves. Finalement, pour contrer les influences des représentations sociales et des stéréotypes de genre, les enseignant·e·s peuvent ici organiser des activités collaboratives sur les choix alimentaires, co-construites avec les élèves, en partant de leur pratique personnelle. Dans la même idée, il est possible ici de faire appel à la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011) qui permet la modélisation

des interactions entre le professeur et les élèves, sous forme de jeux, où le savoir est l'enjeu principal.

En encourageant les élèves à partager leurs expériences et à réfléchir sur les influences culturelles et sociales, les enseignants peuvent promouvoir des pratiques alimentaires plus équilibrées et inclusives, ce qui enrichit l'expérience éducative et promeut l'inclusion culturelle.

La représentation schématique suivante met en évidence les relations complexes entre les différents facteurs influençant les inégalités alimentaires de genre. Elle nous permet de visualiser comment les normes sociales, économiques, culturelles et familiales interagissent pour perpétuer les stéréotypes de genre, influençant ainsi les choix alimentaires et les comportements des élèves, et contribuant aux inégalités alimentaires.

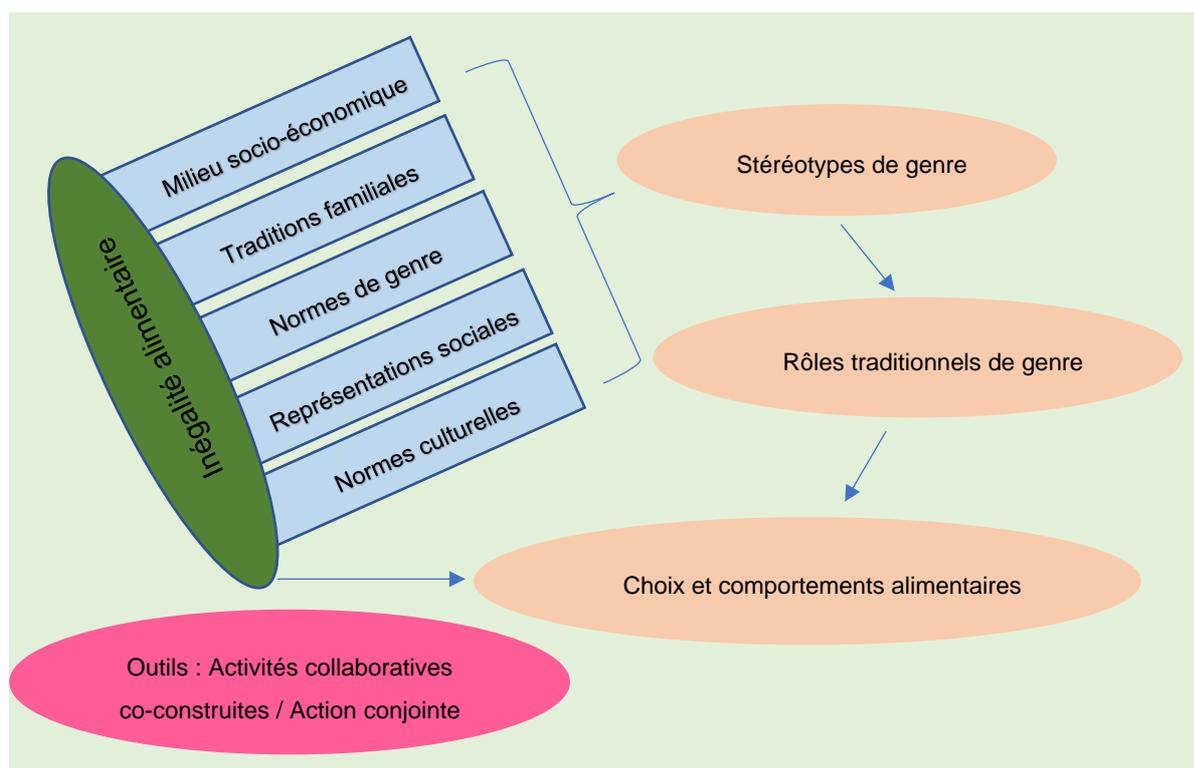


Illustration 7 : Les relations complexes entre les différents facteurs influençant les inégalités alimentaires de genre

Poursuivons avec la seconde hypothèse, soit que « les stéréotypes de genre contribuent à renforcer l'inégalité alimentaire en influençant la perception des individus sur leur alimentation ». Nous cherchons à savoir ici si les enseignant-e-s perçoivent qu'il existe des stéréotypes de genre et dans quelle mesure ces derniers influencent la manière dont les élèves envisagent leur alimentation, façonnent leur identité sexuée et renforcent l'inégalité alimentaire.

Les résultats des entretiens confirment l'hypothèse selon laquelle les stéréotypes de genre existent et qu'ils influencent la perception des individus sur leur alimentation et renforcent l'inégalité alimentaire. Les pratiques alimentaires et les choix sont influencés par les normes de genre préexistantes dans la société, et l'alimentation peut être un lieu de fabrication et de reconfiguration des rapports sociaux de genre (ens. 1, 2, 3, 5, 7), toutefois, on ne peut pas

affirmer que cela n'est dû qu'aux stéréotypes, mais plutôt à l'interaction de plusieurs facteurs, comme cela a été démontré par l'hypothèse 1.

Revenons sur les stéréotypes de genre. Les observations des enseignant·e·s suggèrent que ces stéréotypes contribuent à une inégalité alimentaire de genre, comme le montre la tendance des filles à se restreindre pour répondre à des idéaux de beauté véhiculés par les médias et les réseaux sociaux entre autres (ens. 1, 2, 3, 6). Selon eux·elles, les filles sont plus susceptibles de développer des troubles alimentaires liés à des normes de beauté, les incitant à se restreindre en termes de quantité de nourriture. Cela peut entraîner des troubles alimentaires comme la boulimie ou l'anxiété face à la nourriture (ens.1, 2, 3, 6), rappelons d'ailleurs ici que *l'anxiété alimentaire* est, selon Poulain (2017), s'appuyant sur les dires de Fischler (1990) et Paul-Lévy (1997), au cœur de notre rapport à l'alimentation. Les garçons quant à eux ont tendance à adopter des comportements alimentaires associés à une masculinité perçue, souvent motivés par l'idée qu'ils doivent manger davantage pour paraître forts (ens. 2, 6). Les préférences alimentaires sont de ce fait également genrées, les filles privilégiant les légumes et les aliments légers, tandis que les garçons préfèrent les viandes rouges et les aliments riches en protéines (ens. 4, 7). De plus, ces comportements sont exacerbés par les représentations sociales et les influences des pairs (ens. 6, 7). Il est effectif que « le fait de partager nos repas avec les autres influence ce que nous mangeons et la façon dont nous mangeons » (Pachucki, 2014, p. 231).

Fischler (2001) propose *la pression sociale* comme hypothèse pour expliquer ces comportements, qu'elle vienne des adultes ou des médias. En effet, l'influence des conditionnements sociaux dès le plus jeune âge sur les actions de chacun·e renforcerait les stéréotypes. Les enseignant·e·s relèvent d'ailleurs que les discriminations observées, telles que les commentaires stigmatisants ou les comportements inappropriés basés sur le genre, renforcent ces inégalités dans l'environnement scolaire (ens. 2, 7), mais nous y reviendrons un peu plus loin. Darmon (2016) relève dans ce sens que selon si l'enfant est un garçon ou une fille, la manière de le·la nourrir sera différente en expliquant que « la "voracité" masculine étant considérée comme normale, elle est encouragée, là où sont imposés aux bébés de sexe féminin un appétit plus modéré et un "dressage à la délicatesse" » (p. 39). Ainsi, Fischler (2001) nous explique que « les stéréotypes sociaux exigent en général des garçons qu'ils manifestent plus de courage, notamment vis-à-vis des aliments » (p. 112). En ce qui concerne le risque plus grand des filles à se restreindre, Fischler (2001) propose comme hypothèse qu'en prenant de l'âge, les filles rejettent de plus en plus d'aliments devenant en fait plus sensibles aux préoccupations diététiques et modifiant ainsi progressivement leur goût (pp. 112-113). Toutefois, relevons ici qu'il n'existe aucune injonction claire pour les individus de correspondre à des stéréotypes. En revanche, comme le souligne Fischler (2001), la pression que les adolescent·e·s subissent pour y correspondre est très forte (Clair, 2023).

Les enseignant·e·s pointent ici un élément primordial lié aux stéréotypes de genre dans l'alimentation. En effet, comme le relève Duru-Bellat (2017), les filles ne sont pas considérées seulement comme le sexe mais comme « le beau sexe » (p. 98), ainsi la domination transforme les femmes en objets symboliques, les définissant par le regard des autres, ce qui les maintient dans une insécurité corporelle constante. Pour rappel, le féminisme des années 70 revendiquait à la fois l'égalité mais mettait également l'accent sur le corps et la sexualité

(Fournier, 2021) en permettant aux femmes de se réapproprier ce corps qui était jusque-là un objet (Fischler, 2001). Toutefois, les sociétés imposent des normes de beauté précises pour chaque partie du corps féminin. Aujourd'hui, ces normes sont très strictes avec des injonctions permanentes. Bien que la pression de la beauté touche également les hommes, elle est moins intense et moins exclusive : un homme peut compenser un physique ingrat par d'autres atouts, comme sa situation (Duru-Bellat, 2017, pp. 98-103). L'école, tout comme la société, est un lieu où les échanges sociaux sont permanents, or comme dans tout échange, un large réseau d'attentes et de stéréotypes le conditionne. Comme l'explique Le Breton (1990), « toutes les figures corporelles sont partagées par les acteurs à travers une étroite marge de variations » (p. 181) et ce sont ces partages qui aménagent la sociabilité, il est donc difficile pour les élèves de s'émanciper de cela sans devoir modifier son appartenance au groupe. Difficulté supplémentaire pour les élèves, ils-elles font face aux stéréotypes des autres mais aussi ceux qu'ils-elles ont d'eux-mêmes. Dayer (2017) relève dans ce sens que « les autostéréotypes correspondent aux croyances que la personne entretient envers les membres de l'endogroupe alors que les stéréotypes renvoient aux croyances concernant les caractéristiques des membres d'un exogroupe » (p. 20).

Revenons maintenant aux observations de discriminations basées sur le genre, reflétant des stéréotypes profondément ancrés. Les commentaires sexistes et les comportements inappropriés liés au genre sont fréquents, soulignant l'impact des stéréotypes de genre sur les interactions sociales et les perceptions des rôles alimentaires (ens. 2, 3, 4, 6, 7). Il est observé également des préjugés sexistes et des stéréotypes dans la répartition des tâches. Par exemple, les garçons disent aux filles que c'est à elles de faire la vaisselle, tandis que les filles répètent que les garçons ne savent pas cuisiner (ens. 1, 3). Dayer (2017), s'appuyant sur les dires de Eribon (1999), souligne que les injures ou commentaires sexistes « renvoient à une série répétée d'actes de langage constituant la partie émergée d'un système idéologique normatif » (p. 28). Pour aller plus loin, elle relève l'aspect performatif de l'injure, qui n'est pas sans rappeler l'idée de Butler (1990) que les individus performant le genre en défendant l'idée que les identités des sujets sont en réalité produites par l'action réalisée. Ici, le langage est de ce fait l'action réalisée, permettant de marquer son positionnement de genre.

Pour terminer, revenons au rôle ou à l'impact des médias et des réseaux sociaux sur la perception des élèves sur leur alimentation. Les réseaux sociaux font partie des médias sociaux, qui incluent : 1) la publication (Wikipédia, WordPress) ; 2) le partage (Pinterest, Twitch, Spotify) ; 3) la discussion (Messenger, Gmail) ; 4) la collaboration (Microsoft Teams, Zoom) ; 5) la mise en relation (applications de rencontre) ; 6) les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Snapchat, TikTok) (Cavazza, 2020). C'est en 1954, dans son article « Class and Committees in a Norwegian Island Parish » que John Arundel Barnes utilise pour la première fois la notion de réseaux sociaux pour expliquer la sphère sociale qui unit les habitant-e-s d'un village norvégien. Il explique les relations des individus à travers l'image d'une toile multidimensionnelle qui relie les interactions des un-e-s et des autres (Mercklé, 2013). Ces médias permettent aux utilisateur-trice-s de partager et de communiquer tout en servant le profit capitaliste (Proulx & al., 2011). Ils offrent une double posture : producteur-trice (proposer des contenus) et utilisateur-trice (visionner des contenus), favorisant la socialisation et l'échange entre pair-e-s.

Les adolescent·e·s accèdent, sur Instagram en 2021, à plus de 450 millions de contenus avec #food. Les influenceur·ceuse·s visent à gagner la confiance et l'amitié de leurs « followers » via des contenus attrayants et des techniques de communication spécifiques (Pilgrim & Bohnet-Joschko, 2019). Montgomery & Chester (2009) notent que le marketing numérique, en pleine croissance, cible particulièrement les adolescent·e·s, en raison de leur intérêt pour les nouvelles plateformes et de leur pouvoir d'achat accru. Des stratégies appropriées ont été développées, basées sur des études de marché et les besoins sociaux et psychologiques des adolescent·e·s, offrant connectivité omniprésente, personnalisation du contenu et mise en réseau par intérêts communs. Scully & al. (2011) et Montgomery & Chester (2009) montrent que ce même marketing numérique utilise de plus en plus les neurosciences pour promouvoir des choix émotionnels et inconscients. Ainsi, le marketing sur les réseaux sociaux s'invite discrètement dans les relations entre adolescent·e·s, exploitant leurs peurs et besoins. Les influenceur·ceuse·s maintiennent une image de perfection corporelle, suggérant que le contrôle alimentaire et la discipline sportive mènent au bonheur parfait (Pilgrim & Bohnet-Joschko, 2019), mettant de ce fait le jeune public en danger.

En définitive, les enseignant·e·s remarquent que les réseaux sociaux, les médias, le milieu familial, les normes sociales et les stéréotypes de genre jouent un rôle crucial dans la formation des discriminations et des comportements alimentaires des élèves. Ces influences contribuent à renforcer les stéréotypes de genre et à perpétuer les inégalités alimentaires (ens. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7). Pour éviter de renforcer ces stéréotypes, il est crucial, comme le relève certain·e·s de corriger la répartition des tâches et de valoriser les capacités des élèves indépendamment des attentes stéréotypées (ens. 4, 5). Ces dernier·ère·s pointent qu'ils·elles jouent un rôle crucial en adaptant leurs pratiques pédagogiques pour valoriser les capacités de chaque élève et en encourageant une réflexion critique sur les stéréotypes de genre et leur impact sur les choix alimentaires.

Comme expliqué au point 3.11.1 de ce même travail, pour Mannoni (2016), les stéréotypes « se présentent comme des clichés mentaux stables, constants et peu susceptibles de modification » (p. 22). Légal & Delouée (2021) explique quant à eux que les stéréotypes sont « comme “des images dans nos têtes” – simplificatrices, relativement rigides, et pas toujours de bonne qualité » (p.11). Alors pourquoi ne pas utiliser des images pour modifier ces perceptions. Il serait donc intéressant ici de s'appuyer sur les *visual studies* ou *visual culture* qui « trouve son terrain de prédilection dans le contemporain et le “vernaculaire” (télévision, cinéma, publicité, Internet) et promeut l'interprétation des images sociales et de leur fonctionnement rhétorique, politique, ou commercial » (Brunet, 2005, p. 84). En fait, elles visent à comprendre l'intelligence du fait social et la problématique des images dans la culture contemporaine (Brunet, 2005.). De plus, les enseignant·e·s pourrait s'appuyer sur des éléments historiques en montrant aux élèves que depuis l'arrivée des médias et des réseaux sociaux, la visibilité de l'alimentation s'est modifiée. Inviter à une prise de conscience générale, au questionnement autour de l'alimentation, à l'idée de choisir et de manger correctement devient une priorité et l'école doit jouer son rôle de médiateur·trice en construisant un cadre propice à la réflexion sur les pratiques alimentaires actuelles et en sensibilisant les élèves aux contenus visibles en ligne. Il est également intéressant de noter ici que le concept de *triangle culinaire* de Lévi-Strauss (1965) est un modèle sur lequel les enseignant·e·s pourraient

s'appuyer. Faisant penser au triangle didactique, le triangle culinaire considère que la cuisine est un langage qui reflète la structure d'une société et ses contradictions. Ce dernier oppose les modes de préparation, les rapports entre l'homme et l'environnement, la nature et les artefacts culturels, permettant ainsi de défendre trois thèses : 1) la cuisine comme activité universelle, 2) la cuisine comme révélateur des structures fondamentales de la culture, 3) la cuisine comme lien entre les pratiques et les autres dimensions culturelles (Fischler, 2001).

Finalement, l'utilisation des réseaux sociaux par les adolescent-e-s nous rappellent les mécanismes d'adaptation de la théorie du développement de l'enfant de Piaget (Thomas, & Michel, 1994). En effet, il y a tout d'abord une phase d'assimilation où l'enfant intègre les contenus extérieurs à lui, contenus qui renvoient ici aux informations multiples et variées qu'il peut trouver sur les réseaux sociaux, lui permettant de se décentrer et de sortir d'une forme d'égoïsme. Apparaît alors la phase d'accommodation où l'enfant va modifier ses premiers schémas en développant sa pensée formelle en fonction de ces nouvelles informations et en les intégrant dans une nouvelle manière de penser et de réfléchir. Vient ensuite la phase d'adaptation qui lui permet de trouver une forme d'équilibre entre la première et la seconde phase en lui donnant la possibilité de développer son identité en comparant et en échangeant avec ses pair-e-s mais aussi avec des étrangers. Subrahmanyam & al. (2004) notent que parmi les caractéristiques de la transformation, on trouve une plus grande autonomie de l'adolescent, le déclin de la communication face à face, l'amélioration des relations avec les groupes de pairs au détriment éventuel des relations avec la famille, et un plus grand nombre de choix pour l'adolescent.

La représentation schématique suivante met en évidence les relations complexes entre les stéréotypes de genre et leur impact sur l'inégalité alimentaire. Elle nous permet de visualiser comment les stéréotypes de genre et les normes de genre au travers des réseaux sociaux, des médias, du milieu familial, des normes sociales jouent un rôle crucial dans la formation des discriminations et des comportements alimentaires des élèves.

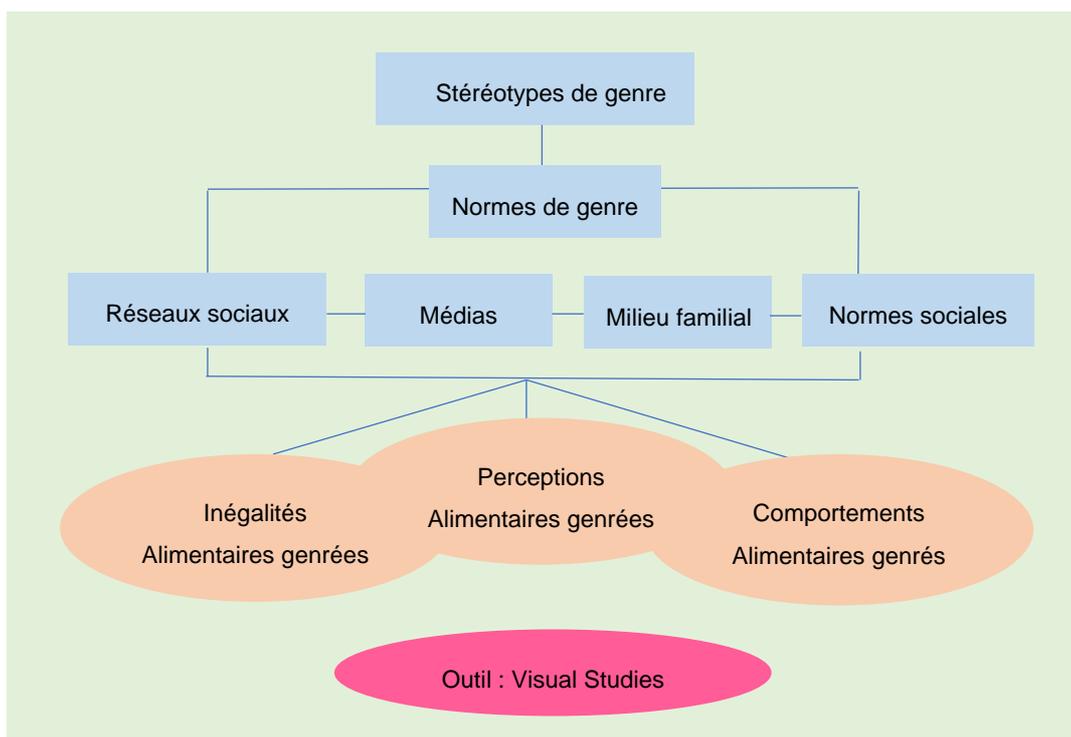


Illustration 8 : Les relations complexes entre les stéréotypes de genre et leur impact sur l'inégalité alimentaire

Passons maintenant à la troisième hypothèse, soit que « les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés rencontrent davantage d'inégalités alimentaires, exacerbées par les normes culturelles et les stéréotypes de genre ». Nous cherchons ainsi à savoir si les enseignant-e-s perçoivent que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés font face à des inégalités alimentaires, dans quelle mesure c'est le cas et si cela est exacerbé par les normes culturelles et les stéréotypes de genre.

Pour rappel, l'insécurité alimentaire englobe la disponibilité, l'accessibilité physique et économique des denrées alimentaires, ainsi que leurs qualités nutritionnelles et sanitaires. Elle inclut également les préférences alimentaires et présente une dimension temporelle, pouvant être constante ou passagère (Brunet & al., 2014). Comme vu pour l'hypothèse 1, les résultats des entretiens montrent que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés rencontrent des inégalités alimentaires pouvant être exacerbées par les normes culturelles. Toutefois, il n'est pas relevé que les stéréotypes de genre peuvent exacerber ces situations mais plutôt que le fait que les mamans doivent maintenant, pour beaucoup, travailler afin de s'en sortir, modifie le lien et l'accès à l'alimentation. Or, il est important de rappeler ici que dans de nombreuses régions, les femmes subissent des normes sociales restrictives qui affectent leur accès à la nourriture. Souvent responsables de nourrir leur famille, elles mangent en dernier, laissant les meilleurs aliments aux hommes et aux garçons. Cela entraîne un accès inégal à des aliments nutritifs et une plus grande vulnérabilité à la malnutrition. Pendant leurs règles, certaines femmes sont considérées comme impures, ne peuvent pas cuisiner, manger avec les hommes, ou doivent s'isoler, aggravant ainsi les inégalités alimentaires fondées sur le genre (Cardon & al., 2019 ; Poulain, 2017). Étant dans un pays avec des élèves aussi issu-e-s de la migration, où la culture d'origine reste très ancrée, comme nous avons pu le voir dans les hypothèses précédentes, ces pratiques montrent l'importance de travailler les normes sociales pour assurer une nutrition équitable pour tous·tes et une autonomisation économique pour les femmes car dans encore beaucoup de contextes familiaux, les femmes n'ont souvent aucune indépendance économique car ce sont les maris qui rapportent l'argent et les femmes qui s'occupent de gérer le ménage (Fournier & al., 2015).

Les enseignant-e-s notent que les facteurs économiques peuvent influencer les choix alimentaires observant ainsi une corrélation entre les revenus des ménages et la qualité des aliments achetés et consommés, comme déjà relevé auparavant. Ils-elles notent ici également que les élèves en sont parfois conscient-e-s (ens. 1, 2, 5, 7) et que ceux·celles issu-e-s de familles plus fortunées ont accès à des repas plus variés et équilibrés, tandis que ceux·celles venant de milieux moins favorisés privilégient souvent des aliments moins coûteux et consomment des aliments peu nutritifs, tels que des féculents et des protéines peu qualitatives, pour nourrir plus de personnes et assurer un sentiment de satiété (ens. 2, 3, 5, 7). Durant les pauses, les élèves optent souvent pour des sandwichs bon marché, des pains au chocolat ou des chips, qui sont de faible qualité nutritionnelle. Ils-elles soulignent que ces élèves apportent généralement des repas composés principalement de féculents, car les

protéines et les légumes sont plus coûteux (ens. 1, 2, 5, 7). Certain-e-s enseignant-e-s soulignent également l'impact de l'inflation actuelle, compliquant encore davantage la situation pour certaines familles. Poulain & Tibère (2008) rappellent qu' « en matière d'alimentation, les sociétés développées sont traversées par des mouvements contradictoires : alors que règne l'abondance, voire la surabondance, certains groupes sociaux connaissent des difficultés pour simplement accéder à la nourriture » (p. 1), en expliquant plus loin que bien que le nombre de personnes vivant dans la pauvreté soit resté stable depuis les années 70, celle-ci touche aujourd'hui de nouveaux groupes sociaux. Pour Estany & al. (2020) s'appuyant sur Bauman (2014), la croissance des disparités sociales « est étroitement liée aux transformations récentes du capitalisme orientées vers une plus grande concentration de la richesse accompagnant le progrès technologique, la désindustrialisation (ou le déplacement d'activités industrielles vers d'autres régions du monde) et la financiarisation de l'économie » (p. 4). Il n'est donc pas si étonnant que les enseignant-e-s soient confronté-e-s à des situations de familles défavorisées. Or, il-elle faut y être très attentif car ces situations peuvent affecter non pas seulement la sphère familiale mais les nombreuses sphères de la vie sociale des individus en impactant les dimensions matérielles du bien-être, corporelles, relationnelles, décisionnelles et temporelles (Estany & al., 2020).

On peut relever également ici que la précarité modifie les comportements alimentaires, ce qui a des conséquences sur la santé. En effet, Poulain & Tibère (2008), s'appuyant sur les dires de Joubert (2001) et Schaetzel (1997) explique qu'en plus des aspects sociaux et économiques, la détérioration de l'alimentation chez les populations précaires entraîne une inégalité supplémentaire liée à la santé. Certaines hypothèses soulignent le risque de malnutrition, tandis que d'autres mentionnent une augmentation rapide de la prévalence de l'obésité. Relevons d'ailleurs ici que l'obésité touche différemment les milieux sociaux, les femmes des milieux populaires étant les plus affectées. Elles appartiennent aux groupes avec la corpulence moyenne la plus élevée et prêtent moins attention à leur poids, cependant, elles restent influencées par les normes corporelles dominantes. Certaines enquêtes montrent que l'attention au corps et au poids augmente avec la proximité aux classes moyennes et diminue avec la précarisation (Lhuissier, 2006).

Un autre élément qui est relevé est le fait que les familles de milieux socio-culturels plus bas sont plus sensibles aux promotions et au marketing agressif, ayant moins de temps et de moyens pour sélectionner des aliments adéquats à leurs valeurs (ens. 3, 5, 7). Notons que « le secteur agroalimentaire est un secteur important en termes d'actions marketing (innovations, lancements, communications publicitaires et promotionnelles,...) et de recherche, ce qui rend encore plus pertinent l'objectif du marketing social d'appliquer les méthodes des actions marketing aux actions publiques » (Gurviez, 2020, s'appuyant sur Cheng, Kotler & Lee, 2011).

Gorge & Özçaglar-Toulouse (2013) comparent deux approches dans l'étude des consommateurs pauvres. Pour l'étude *Bas de la Pyramide*, les personnes en situation de pauvreté représentent un marché où les nouveaux entrants offrent un potentiel commercial plus élevé que celui des classes moyennes ou aisées. Pour *la Transformative Consumer Research*, c'est le marché qui génère de la pauvreté. La consommation excessive entraîne des effets négatifs – comme les dettes ou la surconsommation – et ignore les besoins des

consommateurs vulnérables, notamment les personnes défavorisées. Ces personnes sont donc particulièrement réceptives aux promotions et au marketing agressif car les contraintes financières les obligent à chercher des offres promotionnelles afin de maximiser leur pouvoir d'achat. Ensuite, le manque de temps joue un rôle significatif, ce qui laisse peu de temps pour comparer les produits ou rechercher des options alimentaires plus saines. L'accès limité à l'information est un autre facteur déterminant. Les personnes en situation de pauvreté peuvent ne pas avoir accès à des sources d'information fiables ou n'avoir pas été suffisamment éduquées sur la nutrition et la santé. Le stress et la fatigue résultant de la lutte constante pour la survie économique mènent souvent à des décisions rapides et impulsives. Enfin, le manque de choix alimentaire dans les quartiers défavorisés limite l'offre (Estany & al., 2020 ; Gurviez, 2020 ; Gorge & Özçaglar-Toulouse, 2013 ; Lhuissier, 2006).

Cairns et al. (2013) ont examiné l'influence du marketing alimentaire sur les comportements des enfants, tandis que Jenkin et al. (2014) ont étudié les techniques de promotion alimentaire à la télévision. Ils montrent que la publicité impacte directement les connaissances nutritionnelles, les comportements d'achat, les tendances de consommation et la santé des enfants, révélant que les entreprises agroalimentaires promeuvent principalement des produits à forte densité énergétique. Ces études démontrent des liens entre la publicité alimentaire et l'augmentation du snacking, la consommation d'aliments énergétiques et la réduction des choix sains. La télévision reste une influence majeure, souvent associée au grignotage et aux repas prêts à consommer. Cependant, les comportements alimentaires des parents, les pressions des pairs et le niveau d'activité physique jouent également un rôle important dans le développement de l'obésité (Gurviez, 2020). Comme Gurviez (2020), les enseignant-e-s ont noté que la présence et les habitudes des parents jouent un rôle crucial, en ajoutant que les enfants reproduisent souvent les pratiques alimentaires qu'ils-elles observent chez leurs parents, augmentant le risque de rencontrer davantage d'inégalités. Les familles avec un budget limité optent souvent pour des aliments surgelés et préparés, tandis que celles qui cuisinent à la maison impliquent plus leurs enfants dans la préparation des repas, leur offrant ainsi plus de choix alimentaires. Finalement, comme le relève Schneider (2018), nous sommes constamment exposés à une offre industrielle abondante et standardisée. Les produits de synthèse et autres arômes artificiels perturbent nos repères sensoriels et uniformisent nos perceptions. L'école, en collaboration avec les habitudes familiales, peut encourager une prise de distance critique vis-à-vis du marketing alimentaire.

Pour terminer, les enseignant-e-s qui rapportent diverses situations où des élèves sont confronté-e-s à des difficultés alimentaires en raison de contraintes économiques. (ens. 1, 2, 4, 5, 7) soulignent qu'il est rare que les élèves parlent directement de leurs difficultés. Du coup, il leur est difficile d'identifier les facteurs de risques. Brunet & al. (2014) relève, en s'appuyant sur plusieurs enquêtes, que ces facteurs seraient notamment un faible revenu et une dégradation financière. Les ménages à faible revenu seraient trois fois plus touchés que ceux avec des revenus plus élevés. Cependant, les difficultés financières ne se limiteraient pas aux faibles revenus. D'autres facteurs incluent la mauvaise gestion budgétaire, les accidents de la vie, la situation familiale (jeunes isolés), le sexe féminin, un faible niveau de diplôme et la catégorie socioprofessionnelle.

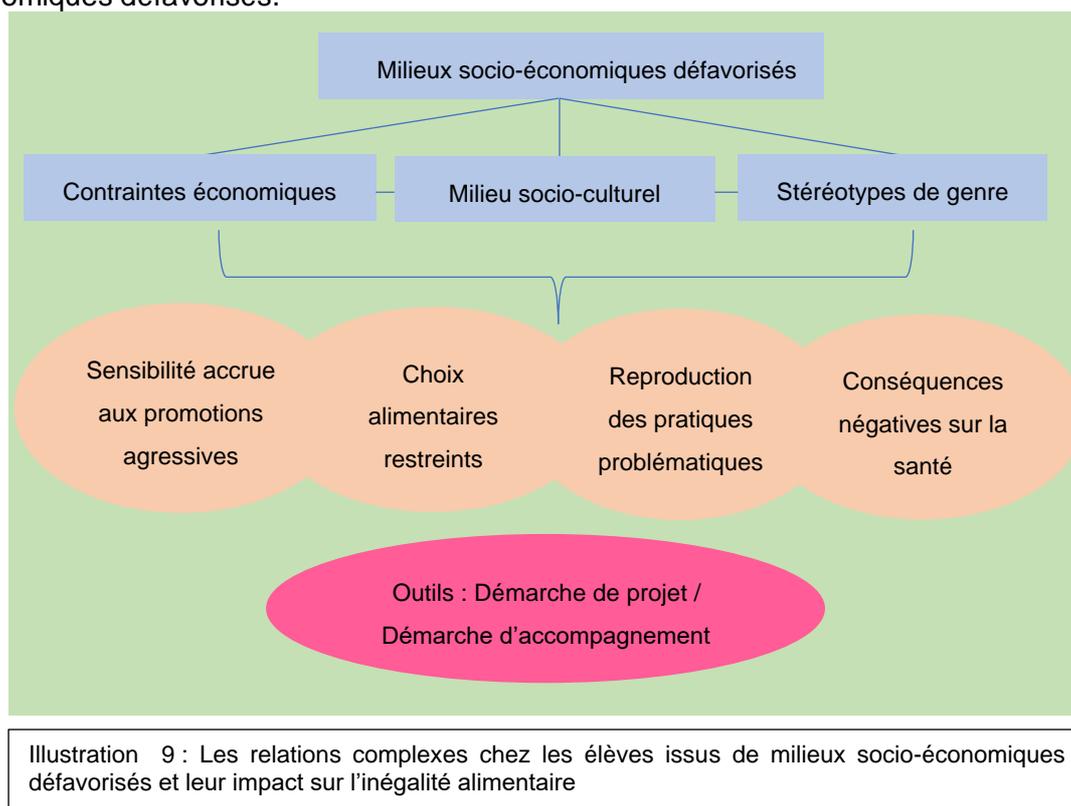
Il semble important de noter que la sensibilisation aux disparités économiques varie parmi les enseignant·e·s. Ils·elles perçoivent ces inégalités et soulignent l'importance de sensibiliser les élèves aux disparités économiques et culturelles. Certain·e·s abordent indirectement ces questions en parlant de la variation de l'alimentation, des choix alimentaires à moindre coût et de l'impact du budget et des choix sur la santé (ens. 3, 4, 5, 6, 7). Mais ils·elles préfèrent souvent se concentrer sur le fait de leur montrer l'importance de varier l'alimentation et de choisir des aliments de saison pour manger sainement.

Les enseignant·e·s trouvent difficile d'aborder directement le sujet avec les élèves et mettent également en garde contre le risque de stigmatisation des élèves en raison de leurs choix alimentaires influencés par des contraintes économiques (ens. 2, 5). Ils·elles préfèrent signaler les cas suspects aux membres du groupe santé de l'établissement pour une prise en charge plus appropriée. Il est ainsi souligné l'importance de la collaboration avec la direction de l'école et le groupe santé pour soutenir ces élèves et leurs familles, en essayant d'assurer qu'au moins un repas nutritif soit accessible à l'école chaque semaine. Allant dans leur sens, il serait donc intéressant de mettre en place une démarche d'accompagnement pour cette thématique. Comme le relève Paul (2020), « l'accompagnement répond à un double mouvement : créer pour la personne les conditions de *centration*, en vue d'une élaboration de soi et celles de *décentration*, en vue d'une ouverture à ce qui est autre » (p. 53). L'accompagnement permet : de répondre aux besoins individuels des élèves ; de planifier efficacement et de façon différenciée ; de proposer un environnement d'apprentissage dynamique et engageant ; de mettre en place un suivi de progression ; d'encourager la collaboration et la réflexion ; d'encourager les élèves à adopter une attitude proactive et curieuse face à l'apprentissage (Paul, 2020). Il est donc crucial d'intégrer des mesures d'accompagnement dans le curriculum scolaire pour soutenir les élèves en difficulté mais également les autres individus du groupe car « l'attention, la disponibilité et l'ouverture à ce *en* quoi et *par* quoi ils sont "en commun" les maintient en veille » (Paul, 2020, p. 53) et c'est seulement ainsi que les enseignants pourraient utiliser la reconnaissance des disparités pour sensibiliser les élèves aux inégalités alimentaires et encourager des pratiques durables adaptées à leur contexte, au travers par exemple d'une étude de cas.

L'enseignant·e 1 à relever qu'il·elle utilisait les ventes de pâtisseries pour aider les élèves à comprendre les coûts de production et la réflexion économique dans la fixation des prix (ens. 3, 5, 6, 7). Et c'est déjà très intéressant. Mais pour aller plus loin, la démarche de projet serait un outil intéressant pour les enseignant·e·s afin d'aborder les disparités économiques et alimentaires et fait appel aux capacités transversales inscrites dans le PER (2010). La pédagogie de projet a été inspirée des travaux de John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain, qui est basée sur une action organisée vers un but précis. Elle est appelée aussi « Learning by doing ». C'est-à-dire apprendre en faisant (1929) (Baillargeon, 2011). Les objectifs de cette pédagogie sont la construction de nouvelles compétences, la structuration des apprentissages, le développement de l'autonomie, l'application de procédures apprises dans un autre contexte. Ainsi, les apprentissages deviennent des outils au service d'une pratique sociale. Ici, le contrat didactique prend toute son importance et permet de renforcer la place et le rôle des élèves tout en assurant leur participation et leur sentiment d'implication. Une fois la négociation effectuée, de nouveaux rôles se mettent en

place (Brousseau, 2004 ; 2012). Pour rappel, le concept de contrat didactique fait référence aux règles tacites qui déterminent la répartition des responsabilités entre l'enseignant·e et les élèves en ce qui concerne le savoir en question. Schubauer-Leoni (1996) explique qu'il n'est pas « négocié uniquement entre le maître et l'ensemble des élèves, mais entre le maître et des sous-groupes d'élèves correspondant à diverses positions d'excellences au sein de la classe, et qui sont partiellement tributaires de l'origine sociologique des élèves » (p. 160).

La représentation schématique suivante met en exergue comment les divers facteurs interagissent pour exacerber les inégalités alimentaires chez les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.



Enfin, la dernière hypothèse était que « les activités écologiques et alimentaires à l'école reflètent et reproduisent les rôles de genre traditionnels, influençant la perception des élèves sur les comportements de chacun·e dans le domaine de l'écologie ». Nous voulons savoir ici si les enseignants perçoivent si les pratiques alimentaires durables et les comportements écologiques sont adoptés différemment selon le genre des élèves, et si oui, dans quelle mesure ils sont influencés par des modèles familiaux et culturels spécifiques, et finalement dans quelle mesure ils reproduisent les systèmes de rôle traditionnels ?

Ici, les résultats des entretiens sont moins concluants et il est difficile de valider entièrement l'hypothèse, elle n'est toutefois pas invalidée non plus. Il est montré que les activités écologiques et alimentaires à l'école peuvent refléter et reproduire les rôles de genre traditionnels mais que ce n'est pas aussi marqué que les autres éléments vus précédemment. Les pratiques alimentaires durables et les comportements écologiques sont adoptés différemment selon le genre des élèves, influencés par leurs modèles familiaux et culturels, toutefois, il semble qu'à cet âge, peu d'élèves se sentent réellement concerné·e·s par

l'écologie, que cet intérêt viendrait plus tard, peut-être en raison de leur manque de perception de l'enjeu à long terme (ens. 1, 3, 4, 7) ou alors, comme le propose Lachance (2021) parce que montrer son envie d'engagement « comporte aux yeux des jeunes se déclarant engagés dans le domaine de l'environnement, une part de prise de risque que certains affrontent et que d'autres redoutent, ce qui semble constituer des freins à l'expression de l'engagement en faveur de l'environnement » (p. 1). Dans tous les cas, l'avis des enseignant·e·s n'est pas un avis tranché.

Mais revenons tout de même sur certains éléments. Comme vu au point 3.8 de ce même travail, les bases de l'analyse écoféministe (Bennholdt-Thomsen, 2023) ont exploré les liens entre l'exploitation des ressources naturelles et celle des femmes. Il y est relevé que l'impact du changement climatique sur les femmes est disproportionné. Ce mouvement, né de la fusion de l'écologie et du féminisme, se fonde sur l'analogie entre l'exploitation de la nature et celle des femmes par le patriarcat (Gandon, 2009). Shiva (2022) démontre comment le patriarcat et le capitalisme exploitent à la fois la nature et les femmes, aggravant la crise écologique. Ces textes mettent en lumière les interconnexions entre le genre, l'écologie et les inégalités sociales, appelant à reconnaître le lien intrinsèque entre la domination des femmes et la destruction de l'environnement. Rappelons ici de plus que, selon Curnier (2021) « les inégalités socio-économiques n'ont jamais été aussi importantes », entre différentes régions du globe, mais aussi entre habitant d'un même pays » (p.27). De ce fait, qu'on le veuille ou non, les élèves sont touché·e·s de près ou de loin par cette thématique et par ses interconnexions. Il est donc de notre devoir de réfléchir à la manière de pouvoir les aborder, tout du moins une petite partie car le sujet est très vaste, sans injonction et sans créer d'éco-anxiété (Haza & Moutte (2021) relève que Hickman (2019) observe une anxiété écologique chez les enfants liée à la catastrophe environnementale. Les jeunes, sensibilisé·e·s à l'école, apprennent à protéger l'environnement et à corriger les erreurs des générations précédentes. Mais les slogans de prévention varient entre « angoisse, espoir et encouragement », rendant la jeune génération bien informée mais très anxieuse face à l'avenir qui leur est réservé.

Les enseignant·e·s perçoivent que les tâches et responsabilités scolaires reflètent souvent les rôles de genre traditionnels. Les filles montrent une plus grande sensibilité aux aspects écologiques, tandis que les garçons se concentrent sur la performance et la rapidité (ens. 2, 3, 5, 7). Les filles assument des rôles de soutien et de leadership en matière écologique, tandis que les garçons préfèrent les tâches physiques, reproduisant ainsi des stéréotypes de genre (ens. 1, 2, 4, 5, 6, 7). Ces observations indiquent une adoption différente des activités environnementales selon le genre, avec une participation plus marquée des filles dans les tâches écologiques, observations que l'on peut relier à la notion de la *division sexuelle du travail*, soit que les hommes chassent et les femmes cultivent, cuisent et rendent la nourriture consommable (Fournier & al., 2015 ; Fischler, 2001). Pour aller plus loin, Fournier & al. (2015) s'appuyant sur les dires de Touraille (2008) relèvent que « le contrôle sur la viande serait le motif nutritionnel de cette institution inégalitaire par excellence qu'est la division du travail par sexe. La viande est un enjeu de pouvoir parce qu'elle est convoitée par tous », expliquant ensuite qu'elle est « l'alibi dont se servent les hommes pour accéder sans réserve à la production des femmes [...] » (p.26). Utiliser la viande comme élément d'entrée dans la

thématique est intéressant car cela permet d'aborder tant les notions d'écologie, de genre, de culture que d'économie.

Ensuite, pour les enseignant-e-s, bien que le genre joue un rôle, l'influence familiale et sociale sont souvent plus déterminantes. Dans le même sens, Curnier (2021) explique que « dès la sonnerie de fin de journée, ils-elles sont à nouveau en contact direct avec le reste de la société, [...] » (p. 111), rajoutant encore que « le mode de vie familial, les interactions avec les adultes, les activités extrascolaires et les médias sont autant de lieux où se reproduit également le rapport au monde caractéristique de l'hypermodernité » (p. 111). Ainsi, les discussions sur l'environnement en classe sont souvent influencées par la culture et les pratiques familiales, rendant parfois difficile pour les élèves de trouver un sens à ces discussions. Il est donc crucial de prendre en compte les contextes familiaux et culturels et d'adapter les approches environnementales en classe.

Enfin, les préjugés sexistes et les stéréotypes de genre persistent dans les pratiques écologiques à l'école. Les comportements des élèves reflètent les rôles traditionnels, influençant leur perception des tâches environnementales (ens. 2, 3, 5, 7). Ces stéréotypes sont souvent renforcés par les pratiques scolaires, soulignant l'importance de mettre en place des pratiques pédagogiques qui encouragent l'égalité et déconstruisent les stéréotypes de genre dans les thématiques écologiques. Il est essentiel de reconnaître et de questionner ces dynamiques pour promouvoir une éducation plus équitable (Curnier, 2021 ; Gérard, 2009). Cela peut être réalisé tout simplement par une rotation régulière des rôles et des tâches dans les activités écologiques, assurant que tous-tes les élèves, indépendamment de leur genre, aient l'opportunité d'assumer différents types de responsabilités (PER, 2010). Aller rencontrer ou inviter en classe des producteur-trice-s à parler de leur travail dans des domaines écologiques et techniques peut également montrer que toutes les tâches peuvent être accomplies par n'importe quel genre.

Comme expliqué plus haut, les pratiques environnementales sont principalement influencées par les expériences familiales et culturelles, parfois accentuées par des barrières linguistiques et un manque de sensibilisation des familles migrantes (ens. 6). Comme le relève François-Lecompte (2009) s'appuyant sur plusieurs études « globalement, le niveau d'information à disposition du consommateur est insuffisant » (p. 91). L'auteur explique que cette thématique a été largement abordée dans les études et qu'une multitude de personnes interrogées ont expliqué « qu'elles ne connaissaient globalement pas les conditions de fabrication des produits qu'elles achètent, d'autant qu'elles se déclarent passives sur ce point et ne sont pas prêtes à aller chercher l'information là où elle serait peut-être disponible » (p. 91). L'entrée par les produits avec les élèves est ainsi un point central du travail à faire ici. Entrer dans une démarche de responsabilisation des élèves, sans blâmer leur consommation, permettrait d'aborder l'écologie et la nutrition sans différenciation de genre et de statut socio-économique. Rumpala cité par Cardon & al. (2019) explique que « mettre l'accent sur "les petits gestes" évacue aussi la question des grands choix » (p.87). Le but ici n'est pas de créer des consommateur-trice-s engagé-e-s mais de les sensibiliser aux multiples produits, labels, grandes enseignes, petits commerçants en encourageant une approche critique, en valorisant les différentes cultures alimentaires, en montrant que chaque pratique a une logique et une fonction spécifiques, ce qui peut renforcer la tolérance et le respect des différences culturelles

parmi les élèves. L'industrialisation coupe le lien entre l'aliment et la nature. En mordant sur les fonctions sociales de la cuisine, elle déconnecte partiellement le mangeur à son univers bioculturel. Et c'est là que l'enseignant·e peut intervenir. Comme le relevait Poulain (2017) en citant Fischler (1990), « "On ne sait plus ce que l'on mange" et si l'on ne sait plus ce que l'on mange "on ne sait pas ce que l'on va devenir" » (p. 17). En abordant les aspects culturels, genrés et écologiques de l'alimentation, tout en optant pour une approche régionale les enseignant·e·s peuvent offrir une vision plus complète et nuancée des sujets liés à la nutrition, à l'écologie et aux sciences sociales, rendant l'apprentissage plus interdisciplinaire et pertinent et démontrant aux élèves que la souveraineté des consommateur·trice·s dans leurs choix d'achat représente une forme de démocratie où les individu·e·s se libèrent des contraintes et des limites liées à leur appartenance sociale et de classe, lesquelles sont souvent intériorisées sous forme d'habitus (Bricas & al., 2021 ; Bourdieu, 1979).

Finalement, il est intéressant dans cette partie de remarquer que l'aspect écologique et son lien avec les inégalités alimentaires genrées sont peu reconnus et de ce fait peu pris en compte, soit ne sachant pas vraiment comment l'aborder, soit n'ayant jamais eu la possibilité de faire des activités permettant les liens entre alimentation-écologie-genre. Et finalement, on ne peut aucunement blâmer les enseignant·e·s car malgré la demande faite par les autorités d'aborder l'EDD dans les leçons, quelle que soit la branche, plutôt que de réorienter les contenus ou de modifier les structures institutionnelles, les autorités ont fait des ajustements mineurs pour intégrer les thématiques environnementales, ainsi les plans d'études ont conservé leur structure traditionnelle, avec de nombreux enseignant·e·s qui se concentrent uniquement sur les contenus de leur discipline (Curnier, 2021 ; PER, 2010). Comme l'explique Curnier (2021) « les objectifs d'apprentissage non disciplinaires sont donc peu mis en œuvre en l'absence de moyens d'accompagnement ou de suivi conséquents » (p. 101). Dans la nouvelle formation Piracef pour les enseignant·e·s romand·e·s, cette question fait partie du plan d'étude, mais pour ceux·celles sorti·e·s des bancs de la HEP depuis bien longtemps, il n'y avait que peu de focales écologiques. Toutefois, il est important de préciser que nous avons bien senti que les enseignant·e·s étaient sensibles à cette thématique et prêt·e·s à en discuter. Certain·e·s rapportent discuter fréquemment des repas à la maison avec leurs élèves, souvent pour aborder des thématiques comme la durabilité (ens. 1, 3, 6, 7), d'autres intègrent les concepts de durabilité dans leur enseignement au travers de projets pratiques tels qu'un jardin scolaire ou le tri des déchets (ens. 3, 5, 7) pour sensibiliser les élèves à l'écologie. Mais c'est un peu tout. Pourtant, le CM 37 dans le PER (2010) propose une entrée par l'élève mettant en avant les choix de consommateur·trice et permettant aux élèves d'avoir conscience de l'impact environnemental et cela « en analysant les critères qui influencent le choix de produits et les incidences qui découlent de ces choix » (PER, 2010). Une seconde entrée est proposée par la différenciation et le tri des déchets domestiques en étudiant les possibilités de recyclage. Il serait intéressant ici de faire entrer les élèves dans une démarche réflexive leur permettant de faire des liens sur les « interdépendances sociales, économiques et environnementales, notamment par une prise de conscience des dimensions écologique et économique en rapport avec l'alimentation » (PER, 2010).

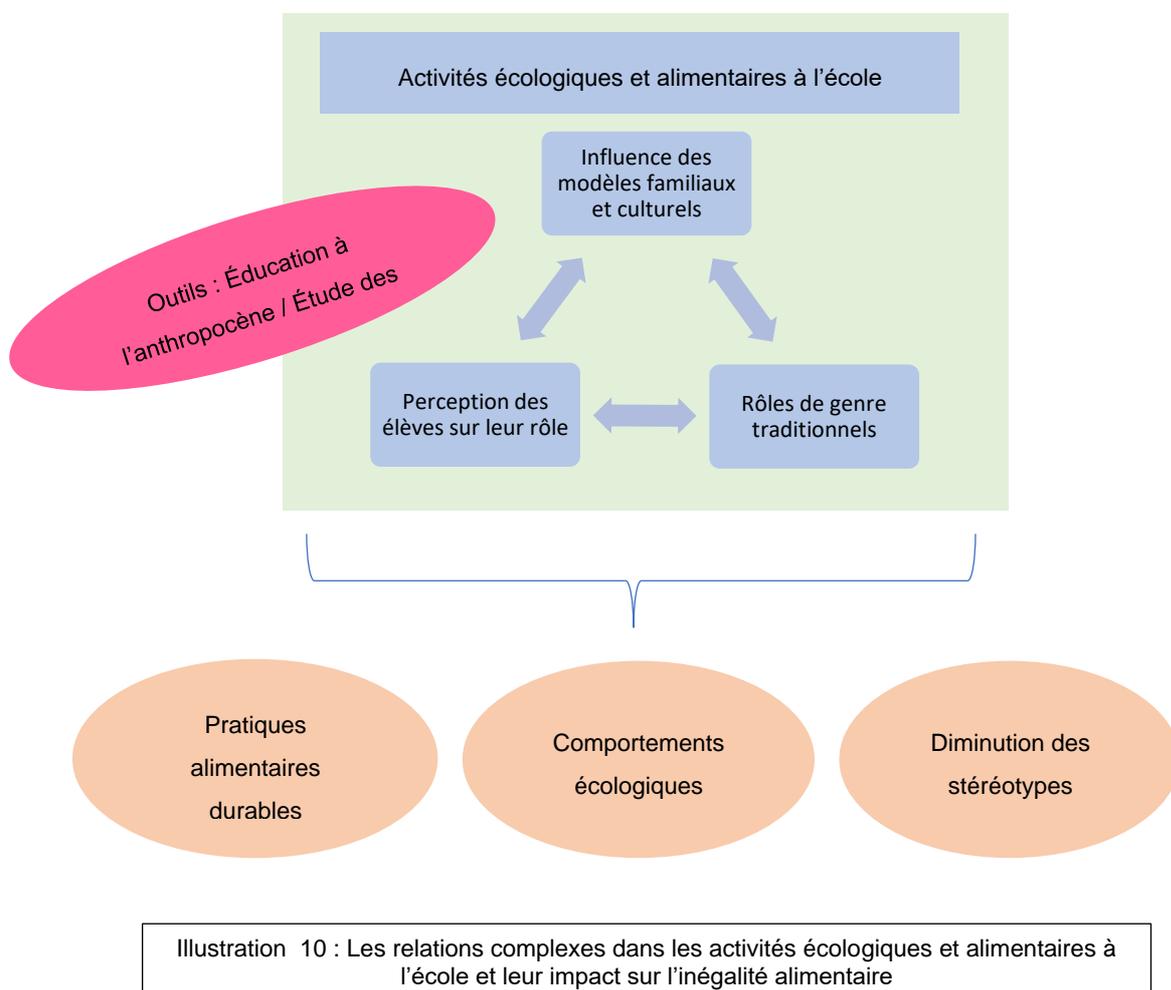
Lorsque l'on parle d'écologie et de développement durable, il est compliqué de passer à côté de la notion d'*anthropocène*, qui désigne, selon Crutzen (2000), « une nouvelle ère

géologique caractérisée par l'influence majeure de l'homme sur le milieu terrestre, depuis les années 1850. Le diagnostic est sans appel : pour la première fois, les sociétés sont capables d'altérer de façon décisive l'environnement à l'échelle mondiale » (Garnier & al., 2021, p. 2). L'augmentation des théories de l'anthropocène incite à une approche critique des savoirs environnementaux car elle évoque un sentiment de responsabilité, donnant sens à nos actions. Son application implique l'acceptation que, comme individus et éducateur·trice·s, nous sommes dans une nouvelle ère de l'humanité où l'histoire humaine et naturelle sont indissociables. Ainsi, l'anthropocène remet en question la modernité et les notions occidentales de progrès et de développement (Delepière, 2021). L'éducation à l'anthropocène se distingue en sortant des cadres institutionnels traditionnels du développement durable pour adopter des formes éducatives plus complexes et politiques (qui est non sans rappeler l'approche écoféministe). Elle répond aux mouvements sociaux sur les questions climatiques et s'appuie sur des recherches interdisciplinaires (Barthes, 2022), en plaçant son questionnement sur les changements depuis le tournant de la modernité industrielle capitaliste, marqués par les avancées technoscientifiques, la surproduction agricole ou encore l'essor de la consommation (Garnier & al., 2021). Ainsi, un glissement des paradigmes éducatifs se produit, passant des éducations au développement durable à celles adaptées à l'ère de l'anthropocène. Pour Barthes (2022), « ces derniers ne sont pas équivalents dans leur potentiel de socialisation politique, mais ils affirment tous que des orientations différentes sont possibles, qu'elles soient mélioratives, atténuatives, adaptatives (institutions) ou transformatrices (dans les sphères citoyennes ou/et savantes)» (p. 6).

Il serait intéressant d'entrer également par les risques sur la santé. « Ces risques peuvent être : des intoxications chimiques ou microbiologiques et, sur le long terme, des conséquences à l'usage des nouvelles technologies appliquées à la production et à la transformation alimentaire » (Poulain, 2017, p. 75). Comme relevé plutôt dans ce travail, « l'anxiété alimentaire est au cœur de notre rapport à l'alimentation » (Poulain, 2017, p. 78, s'appuyant sur les dires de Fischler, 1990 & Paul-Lévy, 1997), il semble de ce fait qu'une entrée par cette thématique permettrait de déconstruire cette anxiété est d'aider les élèves à devenir ce que nous aimons appeler des *consom-acteur·trice·s*. L'anthropologie écologique comme le relève Fischler (2001) a mis en exergue le fait que « si la culture alimentaire peut parfois paraître "irrationnelle" ou "contre-productive", elle semble aussi parfois avoir des sagesses secrètes, ignorées même de ceux qui en sont les vecteurs et les bénéficiaires » (p. 51). En réalité, elle a aidé à corriger certaines erreurs et à démontrer que certains phénomènes, autrefois considérés comme des manifestations d'arbitraire culturel, avaient en fait des aspects fonctionnels. En somme, intégrer les insights de l'anthropologie écologique dans l'enseignement permet de créer une pédagogie plus inclusive, critique et compréhensive, enrichissant la compréhension des élèves sur les pratiques alimentaires et leurs significations culturelles. Nous concluons par une citation relevée par Fournier et al. (2015), qui s'appuie sur les propos de Delphy (1975) argumentant « sur la nécessité d'étudier la consommation différenciée entre hommes et femmes, car, disait-elle, on doit cesser de la considérer a priori comme égalitaire » (p. 22).

La représentation schématique suivante montre que les activités écologiques et alimentaires à l'école reflètent et reproduisent les rôles de genre traditionnels, influencés par

les modèles familiaux et culturels et influençant la perception des élèves sur les comportements à adopter.



## 6.1 Limite de la recherche

Une des principales préoccupations que nous avons lors de la sélection de la méthodologie qualitative concernait l'aspect sensible de l'interprétation, ainsi que la subjectivité. Étant donné que nous traitons de questions sensibles, le risque de confondre opinion et savoir était particulièrement élevé. En effet, l'interprétation qualitative repose en grande partie sur la

perception et l'analyse de l'observateur, ce qui peut introduire des biais personnels dans les résultats. Toutefois, comme le relève Tchankam & al. (2020), « le comportement humain et organisationnel ne peut se comprendre et s'expliquer qu'en relation avec les significations que les personnes donnent aux choses et à leurs actions » (p. 166). Ainsi, cette approche est donc spécialement pertinente lorsque les éléments étudiés sont subjectifs et résistent à une évaluation objective, comme c'est le cas dans cette recherche. De plus, la proximité entre le·la chercheur·euse et les sujets étudiés peut altérer l'objectivité nécessaire à la rigueur scientifique. Ainsi, la subjectivité peut influencer la façon dont les données sont collectées, analysées et interprétées, ce qui pourrait compromettre la validité et la fiabilité des conclusions tirées. Toutefois, Pires (2007) explique que l'« objectivité n'est pas alors synonyme de neutralité ou de désintérêt » (p. 63). En expliquant ensuite qu'« être attaché et intéressé » n'implique pas de suivre aveuglément le groupe ou d'accepter toutes les perspectives sans discernement. Cependant, il reste important de mettre en place des stratégies pour minimiser ces biais. Creswell & Poth (2018) et Denzin & Lincoln (2018) proposent l'utilisation de techniques de triangulation, la validation croisée par d'autres chercheur·euse·s, et la transparence dans le processus d'analyse pour garantir que les interprétations restent aussi objectives que possible.

La seconde préoccupation était liée à l'échantillonnage, les risques de cette opération étant notamment les généralisations abusives si elle n'est pas bien encadrée. Utiliser un échantillon pour représenter une population entière peut entraîner des *biais d'échantillonnage* et des erreurs de jugement (Blanchet & Gotman, 2007). Toutefois, « ces risques peuvent être limités en respectant un certain nombre de règles qui permettent de choisir dans la population les éléments à étudier qui la représenteront » (Caumont, 2016, p. 52). Afin de minimiser les biais, nous avons interrogé des enseignant·e·s issus·e·s de la ville et de la campagne, ainsi que ceux·celles ayant travaillé dans les deux environnements. Nous avons également inclus des enseignant·e·s qui n'enseignent pas exclusivement l'EDN, car nous souhaitons une analyse avec un regard intersectionnel. Constituer un corpus, comme le relève Blanchet et Gotman (2007) « relève du compromis entre la nécessité de contraster au maximum les individus et les situations et, simultanément, d'obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives » (p.50). Il nous semblait donc judicieux de choisir des enseignant·e·s ayant accès à leurs élèves dans des milieux variés. De plus, comme mentionné précédemment dans ce travail, il est actuellement difficile de trouver des enseignant·e·s qui n'enseignent que l'EDN dans le canton de Vaud. Pour la taille de l'échantillon, rappelons que dans la méthode qualitative, de manière générale, sa taille est réduite – « dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 50) – et qu'il dépend du niveau de précision requis. Ici, nous avons choisi l'échantillonnage fixe, dans lequel la taille est déterminée à l'avance. Toutefois, nous avons dû ajuster le corpus durant l'enquête pour cause de maladie de l'un·e des participant·e·s.

Il convient de noter encore qu'un des biais potentiels dans cette étude était le risque d'adopter une posture militante, ce qui pourrait nous entraîner dans une sphère politique et nous faire perdre de vue les savoirs en jeu. En effet, l'implication personnelle et l'engagement peuvent parfois influencer l'objectivité et la rigueur scientifique nécessaires à une analyse

équilibrée. Ce biais militantiste pourrait orienter les questions, les méthodes de collecte de données, et même l'interprétation des résultats vers des conclusions préconçues, favorisant ainsi une perspective particulière au détriment d'une vision plus neutre et exhaustive. Il est donc important de ne pas commettre « ce que les sociologues nomment une “confusion des arènes” entre celle, scientifique ou épistémique, de la production et de la transmission du savoir et celle, politique ou civique, de la transformation du monde social » (Heinich, 2017, p. 8). Ainsi, ce n'est pas le militantisme en soi qui est critiquable, mais son exercice dans des contextes où il n'est pas approprié. Dans les espaces communs et les couloirs des universités, il est acceptable, « mais une fois franchi le seuil des amphithéâtres, une fois soumis à une revue scientifique à expertise par les pairs, un enseignement ou un article devrait s'affranchir de toute visée politique ou morale au profit de la seule visée épistémique » (Heinich, 2017, p. 8). Pour atténuer ce risque, il est donc crucial d'adopter une approche réflexive tout au long du processus de recherche. Cela implique de constamment s'interroger sur ses propres préjugés, de solliciter des retours critiques de collègues et de diversifier les sources d'information et les perspectives. En intégrant des points de vue variés et en étant transparent-e sur les méthodologies utilisées, nous pouvons mieux équilibrer l'analyse et maintenir la focalisation sur les savoirs, tout en reconnaissant les dimensions politiques et sociales inhérentes aux sujets étudiés (Quivy & Van Campenhoudt, 2022 ; Combessie, 2007). En somme, pour éviter que l'étude ne soit perçue comme un acte militant plutôt que comme une recherche académique rigoureuse, il est essentiel de maintenir une distinction claire entre engagement personnel et analyse scientifique, en veillant à ce que cette dernière repose sur des méthodes robustes et une réflexion critique continue.



## 7 Conclusion

L'analyse des pratiques alimentaires et écologiques chez les élèves révèle une complexité où s'entrelacent les dimensions de genre, de classe et de culture créant une situation d'intersectionnalité où plusieurs formes de marginalisation se superposent. Crenshaw souligne l'importance de considérer l'intersection de ces différentes formes de discrimination pour comprendre pleinement les inégalités. Les pratiques alimentaires et écologiques des élèves sont façonnées par leur *habitus*, concept développé par Bourdieu, qui reflète les conditions matérielles et sociales de leur environnement. Les *habitus genrés* incluent des pratiques et des représentations sociales stéréotypées qui associent à chaque sexe des préférences alimentaires spécifiques, des comportements écologiques caractéristiques, souvent hiérarchisés. Par exemple, l'association de certains aliments à un sexe particulier accentue la hiérarchie entre les sexes. De plus, les élèves issu-e-s de milieux socio-économiques défavorisés ont souvent un *habitus* qui limite leur accès à une alimentation variée et équilibrée, en raison de leur capital économique restreint et de la transmission intergénérationnelle de pratiques alimentaires spécifiques. La reconnaissance de cette diversité et l'intégration des différentes pratiques alimentaires et écologiques sont essentielles pour promouvoir l'égalité des chances. Dans le contexte des inégalités alimentaires et écologiques, cela implique de reconnaître et d'intégrer les diverses pratiques des élèves tout en les sensibilisant aux impacts des disparités économiques. De plus, la théorie performative de Butler sur les identités de genre, qui propose que les identités sont construites par des actes répétés en accord avec les normes sociales, montre que les normes de genre influencent également les comportements alimentaires et écologiques des élèves, renforçant de ce fait les stéréotypes.

Ainsi, les pratiques alimentaires et écologiques peuvent être influencées par les normes de genre, avec des garçons et des filles adoptant des comportements différents en raison des attentes culturelles et du milieu socio-économique. Touchant ici à des aspects appartenant au sensible, il est crucial que les enseignant-e-s développent une posture bienveillante et réflexive, qu'ils-elles accompagnent les élèves, s'appuyant sur des connaissances solides et s'éloignant des injonctions militantes, évitant ainsi de construire sa posture avec ses propres ressentis, des connaissances certaines fois erronées ou inexistantes au gré des interventions, ce qui ne permet pas de garantir une approche didactique équilibrée. Laparra & Margolin (2010), s'appuyant sur les dires de Dewey mais aussi d'Heinich (2017) expliquent que l'opinion est un acte de jugement où se produit une attribution de valeur, positive ou négative. Les savoirs sont accumulés par la culture et les situations vécues, ainsi, pour être utiles, ils doivent se constituer en connaissances pratiques.

Les travaux de Verscheure et Barale (2020) démontrent que les pratiques didactiques peuvent être des leviers puissants pour lutter contre les inégalités en milieu scolaire, tout en gardant en tête que les inégalités dans l'enseignement et l'apprentissage scolaires abordent le genre en partant du principe que les positions de genre sont fluides et non figées, elles peuvent varier d'un moment à l'autre en fonction du contexte, en fonction du sens que les acteur-trice-s attribuent aux interactions dans lesquelles ils-elles sont impliqué-e-s (Butler, 2005). De ce fait, il est intéressant de penser la co-construction des conditions de changement avec les enseignant-e-s, en tenant compte des dimensions sociales, symboliques et

interactionnelles de l'action humaine. Pour Barth (2002), il est crucial que le cadre conceptuel de l'enseignant·e et celui des apprenant·e·s se rencontrent pour négocier une signification commune. Il souligne que le savoir doit intégrer à la fois l'aspect abstrait et concret en les comparant. Hasni et Roy (2006) rappellent que des faits isolés ne peuvent expliquer le monde car comme l'affirmait Henri Poincaré, sur lequel ils s'appuient, «une collection de faits n'est pas plus une science qu'un tas de briques, une maison» (p. 129). Le problème ici est qu'il n'existe, dans le canton de Vaud, aucun contenu à disposition des enseignant·e·s d'EDN et que de ce fait, chacun·e fait ce qu'il·elle veut ou ce qu'il·elle peut. Il y a une urgence dans le besoin de prescrits et de curriculum car ces derniers permettent de conditionner les choix didactiques des enseignant·e·s, ou tout du moins de leur en proposer. Les manuels scolaires exercent une influence considérable. Ils sont souvent critiqués pour leur traitement différencié des femmes et des hommes et offrent souvent une vision du monde où les rôles de genre sont encore plus rigides que dans la réalité (Collet, 2017). Toutefois, en plus de représenter le savoir de référence, ils constituent pour certain·e·s enfants les seuls livres consultés durant l'année. Et vu que rien n'existe, tout est à créer avec la possibilité d'y faire refléter une vision équilibrée et inclusive de la société. Étant donné que les manuels scolaires exercent une influence considérable, ils ont le potentiel de modeler les perceptions et les attitudes des jeunes générations. En y intégrant des représentations culturelles équitables et en combattant les stéréotypes de genre, ils peuvent offrir des modèles variés et positifs d'identification. Toutefois, comme le souligne Fassa & al. (2016), la formation des enseignant·e·s est cruciale pour leur permettre d'aborder efficacement les questions de genre et d'égalité, un enjeu fondamental pour l'avenir de l'éducation. Donc ce n'est pas seulement en proposant des contenus que la branche va évoluer vers une réflexion et une prise en compte du vécu des élèves, mais c'est également en formant les enseignant·e·s que ces dernier·ière·s pourront aborder ces thématiques avec leurs élèves, sans les botter en touche ne sachant pas vraiment comment faire. Avant de former les élèves, il faut proposer à ceux·celles qui les forment d'eux·elles-mêmes avoir accès aux informations.

Verscheure & Barale (2020), s'appuyant sur plusieurs travaux, mettent en évidence que « les inégalités d'apprentissage selon les sexes résultent des effets conjugués » (p. 47). Et c'est bien cela que nous avons essayé de mettre en évidence dans ce travail. Il est presque impossible de parler d'inégalité alimentaire de genre comme sujet isolé. En effet, cet aspect n'en est qu'un parmi d'autres. Ici, nous avons souhaité interroger les liens entre inégalité alimentaire, genre, milieu socio-économique, milieu culturel et écologie. Réduire chaque identité culturelle à une définition unique et pure néglige l'hétérogénéité inhérente à tout groupe social. Aucun groupe ni individu n'est confiné, a priori, à une identité unique et unidimensionnelle. Un·e individu vit toujours ces expériences simultanément, les activant ou les mettant en veille selon la situation dans laquelle il·elle se trouve. Ainsi, cette réflexion globale sur les inégalités alimentaires et éducatives met en lumière la nécessité d'une approche intersectionnelle et collaborative pour transformer les pratiques d'enseignement et promouvoir une réelle égalité des chances pour tous·tes les élèves. L'éducation à la conscience critique, combinée avec l'apprentissage de compétences permettant de naviguer dans des systèmes inégalitaires, donne aux groupes opprimés une meilleure capacité à contester les injustices sociales qu'ils endurent. Nos résultats soulignent ainsi l'importance

d'une réflexion épistémologique sur les savoirs à enseigner. Or, il n'y a pas qu'un savoir mais également des médiations entre des représentations. Ainsi, il ne s'agit pas uniquement de considérer la nature du savoir, mais aussi de comprendre comment le système de genre influence ces savoirs. Pour permettre aux élèves de réfléchir sur les questions de genre, il serait important de proposer aux enseignant·e·s d'adopter cette perspective. À l'heure de l'École de l'Égalité, il est de notre responsabilité de nous approprier ces outils et de les utiliser efficacement pour aborder les questions de l'égalité de manière significative.

## 7.1 Prolongement et perspectives

En ce qui concerne la didactique, les constats répétés ont conduit à l'idée d'adopter une démarche participative, visant à co-construire avec les enseignant·e·s les conditions nécessaires au changement des pratiques, tant en ce qui concerne la direction d'étude du professeur que l'apprentissage des élèves, filles et garçons. Toutefois, il paraît primordial, dans cette idée, de laisser une place conséquente à la réalité des élèves et à leur rapport au savoir et c'est en passant par la formation continue pour ceux·celles déjà en place ou par la formation initiale pour les futurs enseignant·e·s que ces nouvelles perspectives pourraient être réfléchies.

Ensuite, les *éducations* à visent à transmettre des valeurs spécifiques en fonction de chaque domaine d'apprentissage. Par exemple, l'éducation à la citoyenneté permet de sensibiliser les élèves aux droits humains et aux libertés fondamentales, favorisant ainsi le respect des droits. L'éducation à l'environnement vise à promouvoir des pratiques durables et à sensibiliser à l'impact de nos actions sur l'écosystème. L'éducation à la santé encourage une vie saine et équilibrée, tout en développant la connaissance et la gestion de son propre corps. L'EDN, comme ses homologues, fait partie de ce consortium. Elle vise à découvrir d'autres cultures culinaires, à étudier de manière critique les produits et les habitudes de consommation, à exercer un regard critique sur les modes alimentaires, à analyser l'impact du développement technologique et économique sur l'environnement. Ces valeurs sont intégrées dans les programmes éducatifs pour former des individu·e·s conscient·e·s, responsables et engagé·e·s dans divers aspects de la vie sociale et personnelle, contribuant à la création d'une société résiliente. Dans cette étude, l'objectif n'est pas de contester la portée et l'efficacité de ces connaissances, mais de soutenir leur intégration avec d'autres types de savoirs afin de renforcer les effets de l'apprentissage. L'EDN encourage et soutient les approches interdisciplinaires mais bien que certaines connaissances et éléments culturels puissent être réinvestis avec succès et que travailler ces domaines à l'école soit généralement bénéfique, il existe des risques éthiques à ne pas négliger et ces risques font souvent que les enseignant·e·s hésitent à aborder ces thématiques. C'est ici que nous pouvons agir au travers de la didactique en formant les enseignant·e·s, dans les temps de formation initiale et continue, à maintenir une neutralité professionnelle et à présenter plusieurs perspectives sur un sujet en encourageant la pensée critique et le débat respectueux et cela : en concevant des programmes inclusifs qui respectent et valorisent la diversité des élèves ; en établissant des lignes directrices claires pour créer un environnement sûr et respectueux pour ces discussions ; en favorisant une approche pédagogique qui encourage l'autonomie et la réflexion critique ; en formant les enseignant·e·s à reconnaître et à gérer les réactions

émotionnelles des élèves ; en s'assurant que les programmes sont accessibles à tous·tes les élèves, quel que soit leur milieu socio-économique. Il est essentiel de promouvoir une pratique réflexive chez les enseignant·e·s, en combinant différentes approches analytiques, afin d'élargir la compréhension des bénéfices potentiels de la didactique disciplinaire, leur donnant la possibilité d'aborder les domaines éducatifs de manière éthique, en maximisant les bénéfices pour tous·tes les élèves tout en minimisant les risques.

Finalement, la création d'une séquence pour la brochure « L'école de l'égalité », éditée par la conférence romande des bureaux de l'égalité, serait déjà un premier pas. En effet, l'EDN n'est pas représentée dans la brochure. Toutefois, au travers de ce travail, il nous a été possible de démontrer les liens entre l'alimentation et l'inégalité de genre. Ayant de plus expliqué qu'il n'existe aucun matériel pour les enseignant·e·s vaudois·e·s, intégrer une séquence sur l'EDN dans la brochure « L'école de l'égalité » apporterait des avantages significatifs, tant pour les enseignant·e·s que pour les élèves, en enrichissant le contenu éducatif et en promouvant une meilleure compréhension des inégalités de genre.

Concernant la recherche, il serait intéressant, au vu du fait que nous partons du principe que les positions de genre sont fluides et non figées, mais également que le milieu culturel et socio-économique des élèves peut varier d'un moment à l'autre en fonction du contexte, en fonction du sens que les acteur·trice·s attribuent aux interactions dans lesquelles ils·elles sont impliqué·e·s, de reposer les mêmes questions aux mêmes enseignant·e·s d'ici quelques années. Cette approche nous permettrait de comparer les moments et d'analyser si, et comment, les perceptions et les pratiques ont changé au fil du temps. Cela aiderait à évaluer l'évolution des perceptions de genre ; analyser l'impact des interventions éducatives si celles-ci ont été mises en place ; identifier comment les changements dans les contextes socio-économiques des élèves influencent les pratiques pédagogiques et les attitudes de genre ; identifier les tendances et les défis persistants.

Une autre orientation serait celle de questionner maintenant les élèves. Cela nous permettrait d'obtenir une perspective directe, les élèves pouvant fournir des informations précieuses sur leurs expériences et perceptions ; une évolution des attitudes car en interrogeant les élèves, nous pouvons suivre l'évolution de leurs attitudes et perceptions de genre au fil du temps, ce qui peut révéler des changements influencés par l'éducation et le contexte socio-économique ; la compréhension des possibles impacts éducatifs en fournissant des indications sur l'efficacité des pratiques éducatives et des initiatives visant à promouvoir l'égalité des sexes, permettant ainsi d'évaluer l'impact réel de ces interventions ; la détection des besoins spécifiques en identifiant leurs besoins spécifiques et les défis qu'ils·elles rencontrent, permettant ainsi de mieux adapter les stratégies pédagogiques pour répondre à ces besoins ; l'incitation à l'inclusion, car en impliquant les élèves, la recherche montre que leurs opinions et expériences sont valorisées, ce qui peut encourager un sentiment d'inclusion et d'engagement dans le processus éducatif ; la variabilité des contextes individuels car les élèves provenant de divers milieux culturels et socio-économiques peuvent offrir une gamme de perspectives variées, enrichissant ainsi la compréhension des dynamiques de genre et des inégalités ; la validation des perceptions des enseignant·e·s en comparant les réponses des élèves avec celles des enseignant·e·s, ce qui peut fournir une validation croisée, permettant de voir si les perceptions des enseignant·e·s sur les attitudes et comportements des élèves

correspondent à la réalité vécue par ces derniers. En somme, interroger les élèves permettrait d'obtenir une vue d'ensemble plus complète et nuancée des dynamiques de genre et des influences socio-économiques dans le contexte éducatif, enrichissant ainsi la recherche et les conclusions.



## Bibliographie

- Abric, J.-C. (2003). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In *Exclusion sociale, insertion et prévention* (p. 11-19). Érès.  
<https://www.cairn.info/exclusion-sociale-insertion-et-prevention--9782865864423-page-11.htm>
- Adichie, C. N. (2015). *Nous sommes tous des féministes* (2009). Gallimard.
- Alessandrin, A. (2017). Au-delà du troisième sexe : Expériences de genre, classifications et débordements. *Socio*. In *La nouvelle revue des sciences sociales*, 9, Article 9.  
<https://doi.org/10.4000/socio.3049>
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, Article 44. <https://doi.org/10.4000/ries.125>
- Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. Paris : Flammarion
- Barbier, J.-M. (1994). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction. Méthode pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz.
- Barth, B. M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz (1re éd. 1993).
- Barthes, A. (2022). Quels enjeux des éducations environnementales et de développement durable entre transition écologique, urgence climatique et Anthropocène ? In *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 17-2*, Article Volume 17-2.  
<https://doi.org/10.4000/ere.9419>
- Bennholdt-Thomsen, V. & Mies, M. (1999). *The Subsistence Perspective. Beyond the Globalised Economy*, London, Zed books.
- Besson, S. (2005). The Principle of Non-Discrimination in the Convention on the Rights of the Child. In *The International Journal of Children's Rights*, 13(4), 433-461.  
<https://doi.org/10.1163/157181805774976068>
- Bilge, S. & Hill Collins, P. (2023). *Intersectionnalité. Une introduction* (2020). Paris : Éditions Amsterdam.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Armand Colin.
- Bon-Saliba, B. (2017). Petite histoire de la sexualité à travers les âges et les chiffres. In *Tiers*, 20(2), 49-59.
- Bonardi, C. et Roussiau, N. (1999). Les représentations sociales. Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bricas, N., Conaré, D., & Walser, M. (Éds.). (2021). *Une écologie de l'alimentation*. Quae.  
<https://doi.org/10.35690/978-2-7592-3353-3>
- Brockmann, C. (2018). *Sexesss. Mon corps sous la loupe*. Brochure éditée par le Bioscope de l'Université de Genève en collaboration avec RTS Découverte
- Brousseau, G. (2012). *Théorie des situations didactiques* (1998). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2004) L'émergence d'une science de la didactique des mathématiques. In *Repères IREM*, 2004, 55, pp.19-34.
- Brunet, F. (2005). Théorie et politique des images : W. J. T. Mitchell et les études de visual culture. In *Études anglaises*, 58(1), 82-93. <https://doi.org/10.3917/etan.581.93>
- Brunet, F., Kertudo, P., Badia, B., Carrera, A., Tith, F. (2015). *Inégalités sociales et alimentation—Besoins et attentes des personnes en situation d'insécurité alimentaire*.
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. Consulté le 4 octobre 2023, à l'adresse <https://agriculture.gouv.fr/inegalites-sociales-et-alimentation-besoins-et-attentes-des-personnes-en-situation-dinsecurite>
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité* (1990). Paris : La Découverte.
- Cairns, G., Angus, K., & Hastings, G. (2009). The extent, nature and effects of food promotion to children. In *A review of the evidence to December 2008*. World Health Organization. Consulté le 4 décembre 2023, à l'adresse <https://iris.who.int/handle/10665/44237>
- Cardon, P., Depecker, T., & Plessz, M. (2019). *Sociologie de l'alimentation*. Armand Colin.
- Cariou, J. Y. (2010). Les opinions vulnérables, tremplin vers le savoir. RDST. In *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (1), 67-92.
- Caumont, D. (2016). Chapitre 3. La construction des échantillons. In *Les études de marché: Vol. 5e éd.* (p. 52-71). Dunod. <https://www.cairn.info/les-etudes-de-marche--9782100745487-p-52.htm>

- Cavazza, F. (2020, Avril 21). *Panorama des médias sociaux 2020*.  
<https://fredcavazza.net/2020/04/21/panorama-des-medias-sociaux-2020/>
- CFQF, C. fédérale pour les questions féminines. (2009). *Femmes Pouvoir Histoire 1848–2000*. <https://www.ekf.admin.ch/ekf/fr/home/dokumentation/geschichte-der-gleichstellung--frauen-macht-geschichte/frauen-macht-geschichte-18482000.html>
- Clair, I. (2023). *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.
- Cohen-Scali, V., & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : Des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/4, Article 37/4.  
<https://doi.org/10.4000/osp.1770>
- Collet, I. (2017). *Comprendre l'éducation au prisme du genre : théories, questionnements, débats* (2011). Genève: Université de Genève.
- Collet, I. Dayer, C. (2014). *Former envers et contre le genre*. Bruxelles : De Boeck.
- Combessie, J.-C. (2007). *Les méthodes en sciences humaines* (6e éd.). La Découverte.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin - CIIP. (2010, 2016). *Corps et mouvement (CM) - Économie familiale - Visées prioritaires*. [plan-detudes.ch](http://www.plandetudes.ch/economie-familiale). <https://www.plandetudes.ch/economie-familiale>
- Corbion, S. (2021). *L'école inclusive : Entre idéalisme et réalité*. Eres.
- Cordey, J. (2020). *MDART122 : Théories, prescrits, dispositifs et processus de formation Recherche sur les approches en matière d'éducation nutritionnelle*. HEP Vaud - Master en didactique disciplinaire.
- Crenshaw, K.W. (2023). *Intersectionnalité*. Paris : Payot et Rivages.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales* (1996). Paris : La Découverte.
- Curnier, D. (2021). *Vers une école éco-logique*. Lormont : Le bord de l'eau
- Dafflon Nouvelle, A. (Dir.), (2006). *Filles-Garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : Presse Universitaires de Grenoble.
- Daréoux, É. (2007). *Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants*. In *Empa*, 65(1), 89-95. <https://doi.org/10.3917/empa.065.0089>
- Darmon, M. (2016). *La socialisation* (2006, 2011). Paris : Armand Colin.
- Daunais, J. (1984). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université de Québec.
- Dayer, C. (2017). *Sous les pavés le genre* (2014). La Tour d'Aigues : Nouvelles éditions de l'Aube.
- De Beauvoir, S. (1976). *Le deuxième sexe*, I (1949). Gallimard
- Degimbe, F. (2022). *Écoféminisme : De quelle manière s'articulent la spiritualité et l'activisme au sein du mouvement écoféministe ?* Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain. Prom. : Piccoli, E., & Luyckx, C. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:37192>
- Delepière, M. (2021). Ce que l'école peut (encore) pour l'écologie. In *La Revue Nouvelle*, 7(7), 50-55. <https://doi.org/10.3917/rn.217.0050>
- Delfosse, C. (2019). L'alimentation : Un nouvel enjeu pour les espaces ruraux. In *L'Information géographique*, 83(4), 34-54. <https://doi.org/10.3917/lig.904.0034>
- Delvallez, S., Matamaros, I., & Riot-Sarcey, M. (2021). *La naissance d'une cause collective*. 63(6), 14-17. <https://doi.org/10.3917/gdsh.063.0014>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dictionnaire. (2008). Paris, France : Larousse. Consulté le 25 septembre 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr>
- Doraï, M. K. (1988). Qu'est-ce qu'un stéréotype?. In *Enfance*, 41(3-4), 45-54.  
<https://doi.org/10.3406/enfan.1988.2154>
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités: Introduction à la théorie féministe*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.dorli.2008.01>
- Dufournet Coestier, V. (2021). La formation des enseignants spécialisés en France, un espace trans-formatif caché. In *Les espaces formatifs et transformatifs* (p. 187-203). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.mazia.2021.01.0187>
- Duru-Bellat, M. (2017). *La Tyrannie du genre*. Presse de la fondation nationale des sciences

- politique.
- Estany, M. L., Monfort, P. D., González, C. R. M., García, A. M., & Simioli, E. P. (2020). Précarisation alimentaire, résistances individuelles et expériences pratiques : Regards locaux, régionaux, transnationaux. In *Anthropology of food*, S15, Article S15. <https://doi.org/10.4000/aof.10931>
- Étien, M.-P., Tibère, L. (2013). Alimentation et identité entre deux rives. In *Hommes & migrations*, 1303 : 57-64. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.2552>
- Fassa, F., Lépinard, É., Roca I Escoda, M. (2016). *L'intersectionnalité : enjeux théoriques et politiques*. Paris : la Dispute.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Les cinq sexes. Pourquoi mâle et femelle ne sont pas suffisants* (1993). Paris : Payot et Rivages.
- Fauvel, A. (2013). Laure Murat, La Loi du genre. Une Histoire culturelle du « troisième sexe ». In *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 37, Article 37. <https://doi.org/10.4000/clio.11112>
- Ferrand, M. (2021). L'accès à l'alimentation des ruraux en situation de pauvreté. Dispositifs d'aide et stratégies individuelles dans la Communauté d'Agglomération du Bassin de Bourg-en-Bresse. In *Pour*, 239(1), 55-67. <https://doi.org/10.3917/pour.239.0055>
- Fischler, C. (2001). *L'Homnivore*. Paris : Odile Jacob.
- Fournier, M. (2021). *Le féminisme, des suffragettes à l'ère #MeToo*. 63(6), 6-8. <https://doi.org/10.3917/gdsh.063.0006>
- Fournier, T., Jarty, J., Lapeyre, N., & Touraille, P. (2015). L'alimentation, arme du genre. In *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, 140-141, Article 140-141.
- Forster, S. (1999). L'éducation domestique, ringarde ou d'avant-garde ? In *L'Éducateur. Revue du Syndicat des enseignants romands (SER)*.
- François-Lecompte, A. (2009). La consommation socialement responsable : Oui mais.... In *Reflets et perspectives de la vie économique*, XLVIII(4), 89-98. <https://doi.org/10.3917/rpve.484.0089>
- Frei, N. (2022). *Les principes d'égalité et de non-discrimination, une perspective comparée, Suisse*. Étude rédigée à la demande de l'Unité «Bibliothèque de droit comparé», direction générale des services de recherche parlementaire (DG EPRS), secrétariat général du Parlement européen.
- Gaillard, J.-P. (2018). *Enfants et adolescents en mutation. Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes* (2009). ESF éditeur.
- Gandon, A.-L. (2009). L'écoféminisme : Une pensée féministe de la nature et de la société. In *Recherches féministes*, 22(1), 5-25. <https://doi.org/10.7202/037793ar>
- Garnier, A., Hétier, R., Martinez, M.-L., & Wallenhorst, N. (2021). Éduquer en Anthropocène: un paradigme éducatif à construire pour le 21ème siècle. In *Recherches & éducations*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11527>
- Gérard, R. (2009). Education à l'environnement vers un Développement durable. Réseau et mouvement. In *Le Sociographe*, 29(2), 27-37. <https://doi.org/10.3917/graph.029.0027>
- Gorge, H., & Özçağlar-Toulouse, N. (2013). Expériences de consommation des individus pauvres en France : Apports du Bas de la Pyramide et de la Transformative Consumer Research. In *Décisions Marketing*, 72(4), 139-156. <https://doi.org/10.7193/DM.072.139.156>
- Goudeau, S. (2024). *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ?*. Grenoble : Université Grenoble Alpes
- Grandière, M. (2015). Introduction. La notion de stéréotype. In *Le stéréotype : Outil de régulations sociales* (p. 7-12). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.20998>
- Grandjean, G., & Piet, G. (2012). L'école : Lieu de polémiques, lieu de socialisation. In *Polémiques à l'école* (p. 9-16). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.grand.2012.01.0009>
- Grange, J. (2010). Genre et sexe : Nouvelles catégories épistémologiques des sciences humaines. In *Cités*, 44(4), 107-121. <https://doi.org/10.3917/cite.044.0107>
- Guimelli, C. (1999). Les représentations sociales. In *Que sais-je?*, 3453, 63-78.
- Gurviez, P. (2016). *L'impact de la publicité sur les comportements alimentaires et sa régulation par l'intervention publique : Une revue de la littérature*.
- Hasni, A., & Roy, P. (2006). Comment les manuels scolaires proposent-ils d'aborder les concepts scientifiques avec les élèves ? Cas des concepts de biologie. In, J. Lebrun, J. Bédard et A. Hasni (dir.). *Matériel didactique et pédagogique : Soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp. 125-162). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Haza, M., & Moutte, J.-P. (2021). Des fourmis et des hommes : Militantisme écologiste et sublimation du pubertaire ? In *Adolescence*, T.39 1(1), 125-138. <https://doi.org/10.3917/ado.107.0125>

- Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*. Paris : Gallimard.
- Heller, G. (1979). « *Propre en ordre* ». *Habitation et vie domestique 1850-1930 : l'exemple vaudois*. Coll. Lausanne, Suisse : Histoire populaire.
- Hernu, R. (2020). Le principe d'égalité et le principe de non-discrimination dans la jurisprudence de la CJUE. In *Titre VII*, 4(1), 44-51. <https://doi.org/10.3917/tvii.004.0044>
- Idrissi, N.A., Gallot, F., Pasquier, G. (2018). *Enseigner l'égalité filles-garçons*. Dunod.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. In *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jackson, S. (2015). Genre, sexualité et hétérosexualité : La complexité (et les limites) de l'hétéronormativité (C. Delphy, Trad.). In *Nouvelles Questions Féministes*, 34(2), 64-81. <https://doi.org/10.3917/nqf.342.0064>
- Jaillet, A. & Mabilon-Bonfils, B. *Je réussis mon mémoire de Master MEEF. 1<sup>er</sup> degré : professeur des écoles*. Vuibert, 2021
- Jami, I. (2008). Judith Butler, théoricienne du genre. In *Cahiers du Genre*, 44(1), 205-228. <https://doi.org/10.3917/cdge.044.0205>
- Jaunait, A. & Chauvin, S. (2012). Représenter l'intersection: Les théories de l'intersectionnalité à l'épreuve des sciences sociales. In *Revue française de science politique*, 62, 5-20. <https://doi.org/10.3917/rfsp.621.0005>
- Jenkin, G., Madhvani, N., Signal, L., & Bowers, S. (2014). A systematic review of persuasive marketing techniques to promote food to children on television. In *Obesity reviews : an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, 15(4), 281–293. <https://doi.org/10.1111/obr.12141>
- Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : Un domaine en expansion. In *Les représentations sociales* (Vol. 7, p. 45-78). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-45.htm>
- Joris, E. (2007). Économie domestique. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, version du 29.11.2007, traduit de l'allemand. Consulté le 24 février 2023, à l'adresse <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/016097/2007-11-29/>
- Kaufmann, J-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (2011). Armand Colin
- Kirk, D. (2003). Student learning and the social construction of gender in sport and physical education. In M.S. Silverman et C.D. Ennis, *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (p. 67-81) Champaign, USA : Human Kinetics.
- Lachance, J. (2021). Les interactions sociales comme frein à l'expression de la sensibilité environnementale des jeunes. In *Éducation relative à l'environnement, Volume 16-2*. <https://doi.org/10.4000/ere.8229>
- Lafortune, D.m Deaudelin, C, Doudin, P.-A. et Martin, D. (2004). *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*. PUQ: Sainte-Foy
- Lambiel, M. (2015). *Genre, représentations et motivation en économie familiale*. Mémoire de fin d'études. HEP Valais
- Larrère, C. (2017). L'écoféminisme ou comment faire de la politique autrement. In *Multitudes*, 67(2), 29-36. <https://doi.org/10.3917/mult.067.0029>
- Laparra M. & Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. In *Pratiques*, pp.141-160. Consulté le 12 janvier 2024, à l'adresse <https://journals.openedition.org/pratiques/1534>
- Le Bras-Chopard, A. (2005). 10. Égalité. In *Femmes, genre et sociétés* (p. 76-84). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.marua.2005.01.0076>
- Le Breton, D. (2013). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : PUF.
- Légal, J.-B., & Delouée, S. (2021). Chapitre 1. Définitions, exemples et mesures des stéréotypes et des préjugés. In *Les Topos*, 3, 11-33.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (2006). Educagri.
- Lépinard, E. & Mazouz, S. (2021). *Pour l'intersectionnalité*. Anamosa.
- Lépinard, M. & Lieber, M. (2020). *Les théories en études de genre*. Paris : La Découverte.
- Lhuissier, A. (2006). Éducation alimentaire en milieu populaire : Des normes en concurrence. In *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, 106-107, Article 106-107. <https://doi.org/10.4000/jda.1258>
- Lienard, C. (2017). « Une sorcière comme les autres » disent-elles. In *La Revue Nouvelle*, 5, 62-68. <https://doi.org/10.3917/rn.175.0062>
- Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales* (1998). Presse Universitaire de France.
- Marignier, N. (2016). *Les matérialités discursives du sexe : La construction et la*

- déstabilisation des évidences du genre dans les discours sur les sexes atypiques (Thèse de doctorat, Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01418262v1>
- Martin-Bidou, P. (2017). Fiche 16. Buts et principes de l'Organisation des Nations Unies. In *Fiches de Droit international public: Vol. 3e édition* (p. 77-80). Ellipses. <https://www.cairn.info/fiches-de-droit-international-public--9782340019812-p-77.htm>
- Marquet, P. (2010). Chapitre 9. Apprendre en construisant ses propres instruments. In Bernadette Charlier éd., *Apprendre avec les technologies* (pp. 121-129). Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0121>
- Marquet, J., Van Campenhoudt, L., Quivy, R. (2022). *Manuel de la recherche en sciences sociales*. Armand Colin.
- Mays, N. & Pope, C. (1995). Qualitative Research : Rigour and qualitative research, In *BMJ*, 311(6997), pp. 109-112.
- Mercklé, P. (2013). La « découverte » des réseaux sociaux : À propos de John A. Barnes et d'une expérience de traduction collaborative ouverte en sciences sociales. In *Réseaux*, 6(6), 187-208. Retrieved on June 18, 2021, from <https://doi.org/10.3917/res.182.0187>
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Blanc, A. L. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : Le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. In *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/1, Article 41/1. <https://doi.org/10.4000/osp.3680>
- Mies, M., & Shiva, V. (1998). *Ecoféminisme*. L'Harmattan.
- Montgomery, K. C., & Chester, J. (2009). Interactive food and beverage marketing. Targeting adolescents in the digital age. In *Journal of Adolescent Health*, 45(Suppl. 3), S18–S29.
- Morange, M., Schmoll, C., Toureille, É. (2016). *Les outils qualitatifs en géographie: Méthodes et applications*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.range.2016.01>
- Morier, S. (2023). *Prêter attention, prendre soin. Portée éducative et éléments émergents d'une didactique de l'éducation nutritionnelle*. Mémoire de master en didactique disciplinaire. HEP Valais.
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant (CDE)*. Consulté le 21 juin 2023, à l'adresse <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- N'Diaye, A. & Murawiec, L. (2022). *Qu'est-ce qui fait mon genre ?*. Gallimard Jeunesse.
- Office fédéral de la justice. (1995). *Loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes (LEg)*. Consulté le 21 juin 2023, à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19950082/index.html>
- Office fédéral de la justice. (2004). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand)*. Consulté le 21 juin 2023, à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html>
- Pachucki, M. (2014). Alimentation et réseau social : Une étude sur « le goût par nécessité » en contexte social. In *Sociologie et sociétés*, 46(2), 229-252. <https://doi.org/10.7202/1027149ar>
- Pandazis, I. & Perrod, M. (2020). *Promouvoir l'égalité en cours d'histoire au 2<sup>e</sup> cycle primaire. Analyse et mise en œuvre d'une séquence d'histoire de L'école de l'égalité (2020), un moyen d'enseignement conçu par la Conférence romande des bureaux de l'égalité*. Mémoire professionnel. HEP Vaud.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Pavard, B. (2018). Faire naître et mourir les vagues : comment s'écrit l'histoire des féminismes. How Waves Arise and Die Out: The Writing of the History of Feminism. In *Féminismes quatrième génération, 2017-2*. <https://doi.org/10.4000/itineraires.3787>
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, pp. 61-76. Consulté le 25 octobre 2023, à l'adresse <https://www.unige.ch/fapse/>
- Pilgrim, K., Bohnet-Joschko, S. (2019). Selling health and happiness how influencers communicate on Instagram about dieting and exercise: mixed methods research. In *BMC Public Health* 19, 1054 (2019). Retrieved on May 21, 2021, from <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7387-8>
- Pires, A. P. (2007). *De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales*. <https://doi.org/10.1522/030022874>
- Pitaud, P. (2021). Introduction. L'alimentation, un « fait social total ». In *À table, les vieux !* (p. 7-24). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.pitau.2021.01.0007>
- Pithon, G. (2018). Complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives en

- sciences humaines : le cas de la transmission intergénérationnelle de valeurs. In *Études théologiques et religieuses*, 93, 559-576. <https://doi.org/10.3917/etr.934.0559>
- Pochon, S. (2023). Loïc Szerdahelyi (dir.), Quelle égalité pour l'école ? In *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.60426>
- Poggi, C., & Waltmann, J. (2019). La (re)production des inégalités de genre : Quels enjeux dans l'éducation, la santé et la protection sociale ? In *La (re)production des inégalités de genre : Quels enjeux dans l'éducation, la santé et la protection sociale ?* (p. 1-38). Éditions AFD. <https://doi.org/10.3917/afd.poggi.2019.01.0001>
- Poncioni-Derigo, R. (2021). Pensée critique et représentations sociales du corps. In N. Kramer & S. Mezzena (Éds.), *Construire le rapport théorie-pratique : Expériences de formatrices et formateurs dans une haute école de travail social* (p. 151-163). Éditions ies. <https://doi.org/10.4000/books.ies.4644>
- Poulain, J.-P. (2018). *Dictionnaire des cultures alimentaires* (2012). Puf.
- Poulain, J.-P. (2017). *Sociologies de l'alimentation* (2002). Puf.
- Poulain, J.-P., & Tibère, L. (2008). Alimentation et précarité. In *Anthropology of food*, 6, Article 6. <https://doi.org/10.4000/aof.4773>
- Proulx, S., Millette, M. & Heaton, L. (2011). *Médias sociaux : Enjeux pour la communication*. Presses de l'Université du Québec. Consulté le 21 Mai 202, à l'adresse doi:10.2307/j.ctv18pgp4w
- Pruvost, G. (2019). Penser l'écoféminisme. Féminisme de la subsistance et écoféminisme vernaculaire. *Travail, genre et sociétés*, 42(2), 29-47. <https://doi.org/10.3917/tgs.042.0029>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (6e éd.). Dunod.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clé. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Rich, A. (1981). La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. In *Nouvelles Questions Féministes*, 1, 15-43. <http://www.jstor.org/stable/40619205>
- Riot-Sarcey, M. (2008). *Introduction* (p. 3-4). La Découverte. <https://www.cairn.info/histoire-du-feminisme--9782707154729-p-3.htm>
- Rivera, E. L. (2014). Christine Morin-Messabel (dir.), Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement (L. Sainte-Claire, Trad.). In *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 39, Article 39. <https://journals.openedition.org/clio/12045>
- Salaün, N. (2023). Enjeux d'inclusion à l'école : regards psychanalytiques. Dossier coordonné par Ilaria PIRONE. *Psychologie clinique*, n° 50, 2020. In *Empa*, 129(1), 160-167. <https://doi.org/10.3917/empa.129.0160>
- Sauvayre, R. (2013). Chapitre 2. La réalisation de l'entretien : le « terrain ». In R. Sauvayre, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales* (pp. 49-101). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01.0049>
- Shiva, V. (2022). *Monocultures de l'esprit*. Wildproject.
- Scully, M., Wakefield, M., Niven, P., Chapman, K., Crawford, D., Pratt, I-S., Baur, L-A., Flood, V. & Morley, B. (2011). Association between food marketing exposure and adolescents' food choices and eating behaviors. In *Appetite* 58 (2012), pp.1-5. Consulté le 21 Mai 2021, à l'adresse [www.elsevier.com/locate/appet](http://www.elsevier.com/locate/appet)
- Schneider, Y. (2018). Culture et création en éducation nutritionnelle. In Didier, J., Giacco G. & Chatelain, S. (Ed.), *Culture et création : approches didactiques* (pp. 97 – 107). Belfort - Montbéliard : UTBM, HEPVd et Alphil.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.) *Au-delà des didactiques, le didactique*, (pp. 159-189). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, In Sensevy, G. & Mercier, A. (dirs.), *Recherches en didactiques*, n°23 *Varia Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 13-49.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ?, In *Recherche et formation*, n° 57, 39-50.
- Stasiulis, D. (1999). Feminist Intersectional Theorizing. In Li Peter (ed). *Race and Ethnic Relations in Canada*. Toronto, Oxford University Press Canada
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P-K., Tynes, B. (2004). Constructing sexuality and identity in

- an online teen chat room. In *Applied Developmental Psychology* 25 (2004), pp.651-666. Consulté le 30 Mai 2021, à l'adresse <https://www.researchgate.net/publication/222413231>
- Tchankam, J.-P., Ndoume Essingone, H., & Tchagang, E. (2020). Chapitre 14. Portée et limites de la recherche qualitative. In *Produire du savoir et de l'action* (p. 165-174). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.peret.2020.01.0165>
- Thivend, M. (2011). SCHIBLER (Tamlin), Fées du logis. L'enseignement ménager dans le canton de Vaud de 1834 à 1984. In *Histoire de l'éducation*, 129, Art. 129.
- Thomas, R. & Michel, C. (1994). 10. La théorie du développement cognitif de Piaget. In R. Thomas & C. Michel (Dir), *Théories du développement de l'enfant: Études comparatives* (pp. 265-316). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Toullec-Théry, M., & Nédélec-Trohel, I. (2010). École et inclusion. Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? In *Recherche & formation*, 64(2), 123-138. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.222>
- Tremblay, R., Brunot, N., Fernandez, S., Saus, A.-S., & Xavier, F. (2020). 1. Définir la sexualité humaine. In *Guide d'éducation à la sexualité humaine, à l'usage des professionnels* (p. 23-27). Érès. <https://www.cairn.info/guide-d-education-a-la-sexualite-humaine-a-l-usage--9782749264868-p-23.htm>
- Verscheure, I. & Barale, C. (2020). Vers une « égalité sans condition » en EPS : le cas d'une recherche collaborative pilotée par le changement des pratiques d'enseignement du cirque au cours préparatoire. In *Revue GEF* (4), 45-57. Consulté le 13 septembre 2022 à l'adresse <https://journals.openedition.org/gef/523?lang=en>



## Tables des illustrations

Illustration 1 : PER – les deux axes thématiques en éducation nutritionnelle .....	19
Illustration 2 : PER – la consommation responsable en éducation nutritionnelle .....	19
Illustration 3 : Les quatre blocs de la recherche .....	42
Illustration 4 : Indicateurs généraux pour le bloc alimentation et genre.....	42
Illustration 5 : Éléments retenus pour le codage pour le bloc alimentation et genre .....	43
Illustration 6 : Grille d'analyse pour le bloc alimentation et genre .....	43
Illustration 7 : Les relations complexes entre les différents facteurs influençant les inégalités alimentaires de genre.....	69
Illustration 8 : Les relations complexes entre les stéréotypes de genre et leur impact sur l'inégalité alimentaire.....	73
Illustration 9 : Les relations complexes chez les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et leur impact sur l'inégalité alimentaire .....	78
Illustration 10 : Les relations complexes dans les activités écologiques et alimentaires à l'école et leur impact sur l'inégalité alimentaire.....	83

## Revue de la littérature

Database / search portal	Search Components / search string	Restrictions (search fields, search filters, others)	Search date	Results
Cairns	(éducation à l'alimentation et genre) OR (éducation à l'alimentation et écologie) OR (genre, alimentation et développement durable à l'école)	<b>Publications date</b> 5 dernières années  <b>Subject area</b> Sciences de l'éducation / sociologie de l'alimentation	24.02.2023	445
Persée	(alimentation, genre et éducation) OR (alimentation, genre et développement durable)	<b>Publications date</b> Since 2016  <b>Subject area</b> Anthropologie et société	24.02.2023	317
Google scholar	(alimentation, genre et éducation) OR (alimentation, genre et développement durable)	<b>Publications date</b> Since 2016  <b>Publications type</b> Articles de revue	24.02.2023	235
Hal.science	(alimentation, genre et éducation) OR (alimentation, genre et développement durable)	<b>Publications date</b> Since 2016  <b>Subject area</b> Sciences de l'homme et société	24.02.2023	21

## Annexes

### Annexe 1 : grille d'entretiens

#### Grille d'analyse bloc 1 : alimentation et inégalité sociale

Catégories	Codes	Sous-codes
Aspects généraux	Fréquence de la discussion sur les repas à la maison	Souvent évoqué
		Rarement évoqué
	Observation des repas des élèves	Repas varié/équilibré
		Repas peu varié/équilibré
	Pas observé	
Pédagogie et inégalité sociale	Reconnaissance des disparités alimentaires selon le lieu de résidence	Présence de différences
		Absence de différences
	Expériences d'élèves ne pouvant pas se nourrir pour cause économique	Présence de cas
		Absence de cas
Sensibilisation aux disparités économiques	Sensibilisation présente	
	Sensibilisation absente	
Didactique et inégalité sociale	Perception de l'impact des représentations sociales sur les habitudes alimentaires	Impact significatif
		Impact négligeable
	Identification des influences des facteurs socio-économiques sur les choix alimentaires	Influences identifiées
		Influences non identifiées
Éléments non pré-définis	Non défini	Non défini

#### Grille d'analyse bloc 2 : alimentation et discrimination culturelle

Catégories	Codes	Sous-codes
Aspects généraux	Observation de la variété des cultures et traditions dans les repas / collation	Variété présente
		Variété absente
	Observation d'un partage d'aliments ou de recettes	Partage actif
		Partage limité
Pédagogie et discrimination culturelle	Adaptation de l'enseignement selon les pratiques culturelles	Adaptation nécessaire
		Adaptation non nécessaire
Didactique et discrimination culturelle	Perceptions sur le sentiment d'inclusion culturelle	Inclusion présente
		Inclusion absente
	Identification des enjeux des liens entre identité culturelle et choix alimentaires	Identification présente
		Identification absente
Éléments non pré-définis	Non défini	Non défini

**Grille d'analyse bloc 3 : alimentation, égalité et écologie**

Catégories	Codes	Sous-codes
Aspects généraux	Observation dans la répartition des tâches	Répartition égalitaire Répartition non égalitaire
	Actions environnementales	Non défini
Pédagogie, alimentation, égalité et écologie	Observation de l'intérêt pour les sujets environnementaux	Intérêt égal
		Intérêt différencié selon genre
		Intérêt différencié selon autres facteurs
	Observation de préjugés ou attentes stéréotypées dans les actes environnementaux	Préjugés existants
		Préjugés inexistantes
		Attentes basées sur le genre Attentes basées sur autres facteurs
Didactique alimentation, égalité et écologie	Identification de l'influence des rôles dans la relation avec l'environnement	Disparité identifiée
		Disparité non identifiée
	Identification de l'impact sur les perceptions de rôle	Renforcement des stéréotypes de genre
		Réduction des stéréotypes de genre
		Aucune influence perçue
Éléments non pré-définis	Non défini	Non défini

**Grille d'analyse bloc 4 : alimentation et genre**

Catégories	Codes	Sous-codes
Aspects généraux	Fréquence de l'évocation de la question du genre en classe	Souvent évoqué
		Rarement évoqué
	Contexte de l'évocation de la question du genre en classe	Non défini
Pédagogie et genre	Le contexte familial	Non défini
	Observation des modèles de genre chez les élèves	Modèles présents
		Modèles absents
	Observations des influences des stéréotypes de genre sur les choix alimentaires	Impact observé
		Impact non observé
	Observation de discriminations	Discriminations présentes
Discriminations absentes		
Didactique et genre	Perceptions de la répartition des responsabilités alimentaires entre les genres	Perception équilibrée
		Perception inégale
	Identification des origines des discriminations	Origines identifiées
		Origines non identifiées
	Accord avec les énoncés sur l'inégalité alimentaire	Accord avec énoncés
		Pas accord avec énoncés
Éléments non pré-définis	Non défini	Non défini

## Annexe 2 : retranscriptions d'entretiens

### Retranscription : enseignant-e 1

Date : 26.03.2024

1 *Bonjour, alors nous allons commencer si cela vous va. Avez-vous déjà discuté avec vos*  
2 *élèves des repas qu'ils-elles font à la maison ?*

3 *Oui, ça m'est déjà arrivé de le faire, quelques fois en tout cas.*

4 *Et est-ce que vous avez remarqué, du coup, des différences d'accès aux ressources*  
5 *alimentaires selon où habitent les élèves, par exemple ville-campagne ?*

6 *Pas forcément à ce niveau en tout cas.*

7 *OK. Vous avez des élèves de quelle année ?*

8 *De 9ème année actuellement. Toutefois, j'enseigne plusieurs branches, du coup j'ai une*  
9 *variété de classe de 9ème à 11ème Harmos, que ce soit en VG et en VP.*

10 *D'accord. Dans votre vécu en tant qu'enseignant, pensez-vous que tous-tes les élèves ont*  
11 *accès à une variété de repas équilibrés pendant la pause déjeuner ou certain-e-s semblent*  
12 *avoir des repas peut-être moins nutritifs que d'autres ?*

13 *Alors ça, de toute façon, il y a des différences. Déjà, il y a ceux qui rentrent à la maison,*  
14 *ceux qui ne rentrent pas, et ceux qui ne rentrent pas, c'est soit un repas réchauffé, mais des*  
15 *fois c'est simplement qu'ils descendent au magasin s'acheter quelque chose, et puis c'est de*  
16 *loin pas quelque chose de très équilibré ou très nutritif. Puis même à la maison, je pense qu'en*  
17 *fonction des situations, si des fois ils doivent se débrouiller tout seuls ou que les parents sont*  
18 *présents, même là aussi je pense que la qualité du repas peut grandement varier.*

19 *Et du coup, quand vous entendez moins nutritif, vous savez un peu ce qu'ils mangent à midi,*  
20 *pour ceux qui restent plutôt justement vers l'école et qui ont envie de s'acheter quelque chose*  
21 *au magasin.*

22 *Pour ceux qui restent très souvent c'est simplement un sandwich, des fois c'est des restes*  
23 *du soir, mais ça c'est très rare en tout cas pour ceux que j'ai actuellement. Donc la plupart du*  
24 *temps c'est des sandwiches à la Coop, un kebab, des frites ou soit simplement des fois un*  
25 *paquet de chips ou autre chose. Mais en tout cas, pas quelque chose de grandissime.*

26 *Et est-ce que dans tous-tes ces élèves, vous avez pu remarquer ou rencontrer des cas où*  
27 *certain-e-s ne peuvent pas se nourrir correctement à cause d'un problème financier ?*

28 *Alors dans le cas présent, je ne pense pas que ça soit une problématique qui soit présente*  
29 *dans ma classe, mais dans ma volée précédente ça a été le cas ouais, où l'aspect financier*  
30 *c'était quelque chose qui pouvait être un frein, notamment au niveau des repas.*

31 *Et vous, vous étiez au courant de par les parents ou pas du tout ?*

32 *J'étais au courant de par les élèves en fait, qui m'ont expliqué la situation, sans rentrer*  
33 *forcément dans les détails. Puis, j'ai pu remarquer cela car souvent, en sortie, cet élève*  
34 *n'apportait rien. Je me suis donc questionné plus profondément et nous en avons discuté. J'ai*  
35 *ainsi pu le diriger, après discussion avec des collègues, vers notre conseillère école-famille*  
36 *afin qu'elle puisse prendre le relais face à cette situation difficile.*

37 *OK. Et du coup vous avez pu ou voulu, en pensant justement que certain·e·s élèves étaient*  
38 *au courant, sensibiliser ou travailler quelque chose là autour pour qu'ils·elles comprennent*  
39 *justement que l'alimentation, les choix alimentaires, l'argent c'est peut-être quelque chose qui*  
40 *serait lié ?*

41 Ce n'est pas quelque chose que j'ai forcément fait en classe, en tout cas. Et quand on allait  
42 en cuisine avec la classe, on restait essentiellement sur... alors on n'a pas fait ce qu'on peut  
43 considérer comme un plat parce qu'on n'a jamais eu l'occasion de déjeuner ensemble en salle  
44 de cuisine, donc très souvent, c'est plutôt soit quelque chose de sucré, soit quelque chose de  
45 salé, on a fait majoritairement du sucré. Et puis ils en prenaient un peu, mais majoritairement,  
46 c'était surtout destiné à la vente. Une ou deux fois, on a vraiment fait juste pour eux, mais on  
47 restait plutôt sur un dessert.

48 *OK, donc là en effet il y avait pas du tout de lien avec de quelconques difficultés financières.*  
49 *Par contre vous avez fait un lien avec combien vous pourriez vendre les aliments que vous*  
50 *prépariez ou pas du tout.*

51 Dans quel sens ?

52 *Quand vous alliez préparer les aliments pour les vendre pour un marché ou autre, est-ce*  
53 *que vous réfléchissiez avec les élèves à combien ça coûte ? Pourquoi ça coûte ce prix-là ?*

54 Alors c'est les élèves qui s'occupaient de fixer le prix. Puis ça, c'était au travers d'une  
55 discussion par rapport aussi au coût du matériel utilisé, ce genre de choses et puis aussi par  
56 rapport au fait qu'on doit trouver un juste milieu entre quelque chose qui va se vendre en  
57 quantité à un prix qui reste accessible, mais pas non plus trop faible pour quand même générer  
58 certains bénéfices. Mais ça ne doit pas non plus être trop haut pour éviter que ce soit  
59 inaccessible pour la grande majorité, surtout s'ils proposent à des camarades dans l'enceinte  
60 de l'école. Donc faut toujours un petit peu trouver un juste milieu. Puis c'est important, je pense,  
61 de les faire participer à ça pour qu'ils prennent conscience que ce n'est pas un choix à la  
62 légère quand on a à fixer un prix pour vendre quelque chose, il faut prendre le temps de la  
63 réflexion pour arriver à quelque chose qui est adéquat.

64 *Je suis d'accord avec vous, et donc au fond vous les sensibilisez quand même au fait qu'il*  
65 *faut penser un peu à tout le monde, que tout le monde puisse acheter, sans forcément mettre*  
66 *des mots là-dessus.*

67 En effet. Je pense que c'est important quand même qu'ils en aient conscience, mais ça,  
68 c'est quelque chose qu'ils ont aussi verbalisé quand on a fait les discussions. Notamment si  
69 c'est pour des ventes dans le cadre de l'école, si c'est des camarades qui veulent acheter, ils  
70 sont conscients que c'est quelque chose qui peut être un frein en tout cas.

71 *D'accord. Et du coup dans votre classe actuelle ou votre ancienne classe, vous aviez une*  
72 *grande diversité culturelle ?*

73 Dans les 2 classes, effectivement oui. Peut-être un peu moins cette année, mais la volée  
74 précédente oui.

75 *Et est-ce que vous avez pu voir si ce qu'ils·elles mangent reflète cette diversité culturelle ou*  
76 *peut-être certaines traditions alimentaires ?*

77 Alors au travers des repas qu'ils ont pu prendre, ça s'est peu vu dans le sens où j'ai peu eu  
78 l'occasion de manger avec eux, mais on sentait notamment ressortir ce côté culturel quand on

79 a eu l'occasion d'aller au resto, puis même quand on a eu les repas aussi en camps de ski en  
 80 fonction des repas qui étaient proposés, soit ça leur convenait parce que ça leur rappelait leur  
 81 culture et puis des fois, c'était l'autre penchant. Ça ne leur convenait pas du tout parce que  
 82 c'était un plat qui était censé être ... On prend l'exemple, c'était un plat de pâtes à la sauce  
 83 bolognaise. Typiquement pour les personnes d'origine italienne, ils disent, ah ok ça va être  
 84 bien. Puis arrivé sur le moment même, ça ne correspond pas à l'idée qu'eux se font d'une  
 85 bolognaise traditionnelle. Pareil pour les pâtes. Et puis là par contre ils étaient moins contents.  
 86 Ça ressort notamment sur ces aspects. Au resto, notamment quand on est en voyage  
 87 d'études, c'est quelque chose aussi qui ressort, notamment des choix qui vont être effectués  
 88 en termes de plats qu'ils vont consommer.

89 *Ouais, donc on peut quand même soulever que c'est plus difficile de le remarquer dans la*  
 90 *vie de tous les jours à l'école par contre en sortie, là c'est...*

91 Je dirais que c'est plus implicite à l'école. Quand on a l'occasion justement de prendre un  
 92 repas dans le cadre d'une sortie scolaire ou autre, là par contre, ça apparaît quand même.

93 *Intéressant. Et en classe, vous avez déjà partagé des repas collectifs avec vos élèves ?*

94 Oui mais on a souvent eu l'occasion de manger la même chose, donc là il n'y a pas  
 95 forcément une certaine diversité qui apparaît.

96 *OK, donc ils-elles se sentent tous-tous inclus et représenté-e-s là-dedans, là il n'y a pas de*  
 97 *problème.*

98 Oui.

99 *Et les quelques fois où vous êtes allé-e-s en cuisine, est-ce que vous avez tenu compte des*  
 100 *justement différences culturelles des élèves ?*

101 Alors ça, de toute façon. J'ai une élève dans la volée actuelle qui est végétarienne, je sais  
 102 dans tous les cas que quand on doit faire ça, enfin, je tiens compte que je dois proposer aussi  
 103 une alternative pour elle. Dans la volée précédente, j'avais une élève qui était diabétique,  
 104 d'autres qui avaient des fois aussi je ne sais pas si les allergies rentrent là-dedans je ne pense  
 105 pas.

106 *Alors ce n'est pas forcément culturel les allergies, en effet.*

107 Mais après, il y a tout ce qui est de la question religieuse. Pour les musulmans, puis  
 108 notamment la partie halal, on a essayé d'éviter tout ce qui est viande, notamment dans les  
 109 choses qu'on faisait en cuisine, pour éviter de se poser cette question tout en tenant compte  
 110 quand même de cette problématique. Puis même pour les marchés de printemps, quand on  
 111 faisait certaines ventes, c'est un élément dont on tenait compte aussi, que si on vendait de la  
 112 viande, pour être sûr que ça puisse être accessible à tout le monde, puis même aussi pour les  
 113 élèves en question qui des fois pouvaient piocher pour eux.

114 *Donc c'est important quand même de poser une réflexion là-dessus selon vous ?*

115 Moi je pense, faut en tenir compte, c'est indispensable parce que quand on est maître de  
 116 classe, ou même juste enseignant-e de branche, le but c'est quand même d'inclure tout le  
 117 monde et puis d'éviter que quelqu'un se sente mis de côté par une décision qu'on aurait pu  
 118 prendre. Là, par exemple, dans le contexte de la cuisine ou autre.

119 *Alors si vous êtes d'accord, maintenant je vais proposer une petite situation et vous posez*  
 120 *des questions dessus. Je vous laisse lire l'intitulé.*

121 Super, allons-y ! « Une enseignante observe que lors des activités de jardinage scolaire, les  
122 élèves, entre eux, attribuent souvent les tâches de plantation et d'entretien des plantes aux  
123 filles, tandis que les garçons sont plus souvent chargés des activités de construction de  
124 structures de support pour les plantes ou de travaux manuels plus "robustes". »

125 *Alors est ce que dans votre pratique vous avez pu remarquer justement des schémas*  
126 *spécifiques ou un peu identiques dans la répartition des tâches entre les élèves ? Par exemple,*  
127 *justement, en cuisine, pendant les travaux manuels, des sorties, des tâches d'entretien de la*  
128 *classe, etc.*

129 Euh pour la cuisine, effectivement, ça se faisait. Enfin, j'essaie toujours de constituer des  
130 groupes où j'avais une ou deux personnes qui se débrouillaient bien, qu'importe si c'était fille  
131 ou garçon. Et puis une ou deux personnes qui se débrouillaient moins bien pour qu'il y ait une  
132 certaine entraide qui se mette en place. Et très souvent, en fait, ce qui se finit dans ce genre  
133 de répartition, ceux qui se débrouillent bien s'occuperont de la partie cuisine et tout ce qu'il y  
134 a vraiment à gérer comme les cuissons et tout ça. Les activités peut-être un peu plus simples  
135 comme tout ce qui est découpage, mélange, nettoyage ou autre, c'était plutôt attribué aux  
136 personnes qui avaient plus de difficultés avec la partie cuisine, donc ça se faisait aussi dans  
137 ce genre de situation effectivement. Là, pour la partie cuisine, vu que j'avais une classe qui  
138 était majoritairement composée de filles, dans les groupes, il y avait très souvent entre deux  
139 ou trois filles et puis souvent c'est elles un petit peu qui prenaient le lead parce qu'elles étaient  
140 plus à l'aise, en tout cas avec ces situations. Il y avait aussi quand même des garçons qui se  
141 débrouillaient très bien et qui étaient leaders de leur groupe et puis qui eux avaient plutôt des  
142 filles qui se débrouillaient peut-être moins bien. Mais ça, c'est juste une question vraiment de  
143 hasard dans la conception, puis ça changeait à peu près à chaque fois qu'on allait en cuisine.  
144 Le but, c'était quand même de faire un peu tourner les groupes. Mais effectivement je trouve  
145 que ça se fait entre eux de manière assez implicite, et puis que ces schémas ils persistent  
146 malgré tout ouais.

147 *Et du coup, là c'est vrai que j'ai pris cet exemple pour le lier un peu à tout ce qui est*  
148 *environnemental et du coup, si c'est en classe, par exemple pour le balai, pour ce genre de*  
149 *choses, est-ce que vous avez une liste ou est-ce que ça se fait intuitivement par certaines*  
150 *personnes ?*

151 De base, y a une liste effectivement qui est mise en place pour certaines activités, que ce  
152 soit pour le balai, pour le beamer, pour le rétroprojecteur et pour la corbeille à papier. Puis ça,  
153 ça change chaque semaine. Je ne pense pas qu'il y ait besoin d'être un garçon ou une fille  
154 pour passer le balai ou s'occuper du beamer. Je pense que ce n'est pas quelque chose qui  
155 est dépendant. Chacun a une facilité. Et puis je pense qu'on peut tous apprendre à passer le  
156 balai plus ou moins correctement. Pareil pour le beamer, on ne demande pas de faire de la  
157 programmation ou autre, c'est juste la mise en place, donc des activités qui sont à la portée  
158 de tous à mon avis.

159 *Et du coup, si on reprend cette situation de départ. Selon votre expérience, ces différences*  
160 *dans la répartition des tâches qu'on peut voir là, est-ce qu'elles peuvent influencer la*  
161 *perception des élèves sur le rôle de chacun·e et sur leur relation avec l'environnement.*

162 Je dirais que c'est une éventualité, je n'ai pas vécu la situation en tant que telle, mais c'est  
163 tout à fait possible que ça puisse avoir un lien là-dessus, ouais. Parce que finalement, si la

164 situation venait à se répéter, c'est des activités après qui seront redonnées aux mêmes  
165 personnes parce qu'on va, que ce soit l'enseignant·e ou même les élèves, se dire intuitivement  
166 que ah, vu qu'ils ont déjà fait, ça veut dire qu'ils savent déjà faire. Donc pour me faciliter la  
167 tâche, pour leur faciliter la tâche à eux, on peut simplement leur réattribuer les mêmes  
168 activités, pour que les choses entre guillemets aillent plus vite.

169 *Parce que là on voit que dans cette activité, ce sont les élèves qui entrent eux·elles se sont*  
170 *attribué·e·s les tâches.*

171 Oui. Alors ça c'est aussi, comme j'ai dit là dans le cadre de la cuisine, quelque chose qui se  
172 faisait aussi implicitement, donc probablement que ça se fait aussi ici.

173 *Et est-ce que vous avez déjà observé justement, si on reprend l'idée de la cuisine, des*  
174 *comportements parmi les élèves ou des discussions qu'ils·elles ont pu avoir où ça pouvait*  
175 *justement refléter les l'idée qu'ils·elles avaient de du rôle de chacun·e, dans ce type d'activité*  
176 *environnementale ou culinaire ?*

177 Dans le culinaire, j'ai déjà entendu certaines remarques, majoritairement des garçons, qui  
178 disaient notamment que c'était aux filles de s'occuper de la vaisselle et puis après elles se  
179 retrouvaient à faire la vaisselle pour tous les groupes. Donc j'ai déjà eu l'occasion d'avoir ce  
180 genre de remarques effectivement. Puis même aussi un petit peu du côté des filles où elles  
181 disaient finalement mais vu que vous ne savez pas cuisiner, vous n'êtes bon qu'à nettoyer.  
182 Donc finalement il y a quand même des remarques qui se faisaient dans les deux sens là, en  
183 tout cas dans le cadre de la cuisine. Et ce sont des choses qu'on doit reprendre quand même  
184 pour leur rappeler que ça ne se fait pas ou que ça ne se dit pas, mais ça persiste pour autant,  
185 peut-être moins, mais ça persiste toujours.

186 *D'accord, d'accord. Et est-ce que vous avez observé des situations où les élèves semblent*  
187 *plus ou moins intéressés par des sujets environnementaux, par exemple en géographie, en*  
188 *fonction de leur genre, de leur culture ou de leur statut social ?*

189 Je pense que cette question, elle est profondément dépendante, en tout cas l'intérêt je dirais  
190 aux questions environnementales, c'est profondément dépendant du vécu, en fait, à la maison,  
191 surtout. De l'éducation qu'on reçoit. Le statut social, ça peut aussi jouer un rôle. C'est peut-  
192 être des questions qu'on se pose moins selon notre situation, selon notre culture aussi, puis  
193 notre vécu. Mais je pense vraiment que l'éducation qu'on reçoit, c'est quelque chose qui peut  
194 avoir un rôle hyper important. Après, au niveau du genre, ce serait difficile pour moi de me  
195 prononcer là-dessus. Comme ça de but en blanc, je dirais que non, il n'y a pas forcément un  
196 lien. Mais...

197 *En tout cas, vous n'avez pas observé de situation telle.*

198 Non, justement, n'ayant pas observé la situation, c'est difficile de me prononcer. Mais au  
199 niveau en tout cas de l'éducation qu'on reçoit, je pense que oui, ça, ça joue énormément. Du  
200 passé aussi de l'élève et des parents d'élèves. Oui, ça, je suis convaincu que c'est  
201 majoritairement de là que ça va venir. Puis aussi, la question du statut social. Parce que,  
202 encore une fois, tout dépend les questions qu'on a, il y a des choses qui sont plus urgentes  
203 des fois à traiter que celles-ci. Enfin il y a toujours une échelle de priorité qui est fixée en  
204 fonction de chaque famille.

205 *Oui totalement. Pour rebondir sur la question précédente, est-ce que dans votre pratique, il*  
 206 *vous est déjà arrivé d'aborder les questions genre avec vos élèves ? Et si oui, de quelle*  
 207 *manière ? Dans quel contexte ? Si c'était de manière directe ou plutôt de manière indirecte.*

208 La première fois qu'on m'a un petit peu demandé de traiter cette thématique, c'était il y a 3  
 209 ans maintenant je crois, lors de la journée « Oser tous les métiers », où les 9<sup>ème</sup> partent en  
 210 stage durant une journée. Puis là, il y avait quand même un groupe assez important de ma  
 211 classe, un petit peu plus d'une dizaine d'élèves, qui étaient restés parce qu'ils n'avaient pas  
 212 trouvé de solution et puis l'école, elle avait mis en place une thématique pour un petit peu  
 213 casser ces questions de genre, notamment en lien avec les métiers. On disait comme quoi  
 214 voilà, il y a des métiers qui sont entre guillemets, typiquement féminins ou des métiers qui sont  
 215 typiquement masculins. Et puis on m'avait demandé un petit peu de me positionner là-dessus,  
 216 car j'avais des élèves qui étaient très intéressés par la cause féministe, qui étaient très  
 217 impliqués, on le voyait notamment dans les thématiques qu'ils proposaient aussi en exposé  
 218 quand on faisait des sujets libres ou autres, puis on m'a demandé un petit peu de me  
 219 positionner, bah juste sur ma profession d'enseignant, vu que c'est un une profession qui dans  
 220 l'imaginaire populaire, est plutôt considérée comme une profession féminine. On avait donc  
 221 un petit peu regardé plus en détail, vu qu'il n'y avait pas tellement de programmes attribués ce  
 222 jour-là. Finalement, on se rendait compte que oui effectivement c'est vrai que dans le degré le  
 223 plus bas, enfin jeune, c'est majoritairement une profession qui est féminine. Puis ça devient  
 224 une profession de plus en plus masculine quand on monte le degré au niveau scolaire. Quand  
 225 on regarde dans mon établissement, par exemple, dans la proportion, je crois qu'on est à 60%  
 226 environ de femmes et 40% d'hommes. Et puis c'est quelque chose qui s'inverse quand on  
 227 monte au gymnase. La proportion d'enseignants hommes à l'université, elle est beaucoup plus  
 228 importante que celle des enseignantes femmes. Donc on avait un petit peu posé cette  
 229 question, on avait aussi abordé la question du salaire. Alors l'enseignement ce n'est pas  
 230 spécialement bien adapté pour poser cette question vu que de toute façon, on est tous fixé  
 231 sur des barèmes et puis en lien avec nos papiers. Et puis il m'avait demandé si ça me posait  
 232 problème qu'une femme gagne plus d'argent que moi. Ce qui n'est pas le cas dans le sens où  
 233 si la personne a plus de formation que moi et puis plus d'expérience, ça me semble légitime  
 234 qu'elle touche plus d'argent, que ce soit un homme ou une femme, ce n'est pas important.

235 *Et du coup, ça, c'était une question qui les touchait à ce moment-là ?*

236 C'est une question en tout cas qui a été posée. Et puis, je pense, c'était un petit peu de voir  
 237 aussi quel était mon ressenti. C'était dans le courant du mois de novembre donc finalement  
 238 on n'avait pas non plus tant l'occasion de se connaître que ça vu que ça ne faisait que quelques  
 239 mois qu'on était ensemble. Je pense que c'était un moyen un petit peu de tâter le terrain pour  
 240 eux et puis voir la personne un petit peu qui était leur maître de classe.

241 *Intéressant, ils ont donc posé des questions autant sur la thématique que pour vous*  
 242 *connaître vous un peu plus. Il y a d'autres moments où vous avez pu aborder ça dans d'autres*  
 243 *branches telles que géographiques, histoire, cuisine.*

244 On l'a un petit peu abordé en formation générale, en géographie, pas tant que ça. Dans le  
 245 contexte historique, un petit peu, notamment lors des deux conflits mondiaux, que ce soit la  
 246 1<sup>ère</sup> Guerre mondiale et la Seconde Guerre mondiale, on a un petit peu traité justement aussi  
 247 le rôle des hommes, mais également le rôle des femmes, puis celui des enfants durant ces

248 conflits pour voir un petit peu les différences. Je crois qu'on l'avait aussi abordé lors de la  
 249 révolution industrielle en 10<sup>ème</sup> année, ça j'ai un doute, mais normalement je crois que oui.  
 250 Donc ouais, c'est quand même des thématiques qu'on a pu aborder.

251 *Et qui font partie des programmes ?*

252 Qui font partie aussi des programmes, ouais. Les thématiques sont traitées dans les  
 253 manuels fournis par le département.

254 *Et du coup, pendant que vous aviez ces discussions avec les élèves, certain·e·s ont parlé*  
 255 *de la répartition des tâches à la maison ou pas du tout ?*

256 Alors pas forcément dans ce genre de, pas forcément dans le contexte histoire et  
 257 géographie, mais en formation générale, des fois, c'est un petit peu sorti. Ce n'était pas des  
 258 élèves qui parlaient énormément de ce qui se passait à la maison, surtout en collectif, ils  
 259 étaient plus à l'aise en petits groupes ou en seul à seul, mais on voyait quand même que du  
 260 côté des garçons, et ça, ça transparaisait aussi quand on allait en cuisine, certains avaient  
 261 beaucoup de difficultés à effectuer certaines tâches simples, que ce soit remplir une casserole  
 262 avec de l'eau, allumer un four ou je ne sais quoi. Et puis quand on creuse un peu, finalement,  
 263 on se rend compte qu'en fait, pour certains garçons en tout cas, pas tous, ben c'est les parents  
 264 qui s'occupent essentiellement de faire ça à la maison et majoritairement dans les cas où j'ai  
 265 pu discuter, c'est la maman qui s'occupait de faire ça. Et puis dans d'autres cas, c'était on va  
 266 dire l'extrême inverse, vu que c'était plutôt les enfants qui devaient s'occuper de faire ce genre  
 267 de tâches, puis même des fois pour leurs frères et sœurs, ça, ça dépend aussi du contexte  
 268 familial, mais certains étaient déjà très au clair avec ces tâches, mais que ce soit garçon ou  
 269 fille. Majoritairement c'était des filles, mais parce qu'il y avait majoritairement plus de filles dans  
 270 cette classe. Il y avait quand même certains garçons qui devaient aussi s'occuper de ça, que  
 271 ce soit matin, midi et soir, parce que soit les parents ne sont pas là, soit les parents travaillent  
 272 de nuit.

273 *Ouais donc à nouveau on ne peut pas faire de généralité là-dessus c'est vraiment*  
 274 *énormément en lien aussi avec ce qu'ils-elles vivent à la maison.*

275 Ça, de toute façon, je pense que on ne peut jamais généraliser dans ce genre de choses,  
 276 parce que si on commence à creuser et qu'on commence un peu à voir, toute situation est  
 277 différente pour chaque famille. Chacun a un contexte social, un vécu différent. Et puis des fois,  
 278 on peut être très surpris de ce qui peut sortir de certaines discussions. On pourrait avoir une  
 279 certaine idée, un certain a priori, puis finalement des fois c'est, c'est tout le contraire en fait.  
 280 Mais ça, ça transparait beaucoup, bah justement, soit en sortie, soit dans des activités  
 281 extrascolaires. C'est là où on voit certaines choses, on entend certaines choses, puis on peut  
 282 tomber des nues des fois.

283 *Et du coup c'est votre statut de maitre de classe qui vous permet d'avoir ces moments avec*  
 284 *les élèves pour vous rendre compte de ça, ce qui serait plus difficile en tant que maitre de*  
 285 *branche ?*

286 Alors oui, ça, de toute façon, je pense que le statut de maître de classe permet d'avoir une  
 287 relation beaucoup plus privilégiée qu'un prof de branche ou un prof spécialisé, donc forcément  
 288 ça aide. Puis vu que c'est nous qui les accompagnons dans ce genre de contexte,  
 289 normalement, si tout va bien, forcément, on a aussi l'occasion de discuter avec eux d'un peu

290 plus les connaître, eux aussi en retour et c'est là où on peut voir des fois certaines choses,  
 291 découvrir certaines choses dont on aurait pas du tout imaginé, en tout cas au premier abord.

292 *Ok ok. Et si je reviens sur ce que vous m'avez dit avant, est-ce que vous avez l'impression*  
 293 *du coup que les élèves, dans ce que vous avez pu remarquer bien sûr dans votre pratique,*  
 294 *sont porteur·euse·s de modèles féminins ou masculins, dans le sens que du coup ils ont*  
 295 *vraiment un exemple, une inspiration qui trace la voie montre la marche à suivre.*

296 Je dirais que pour la plupart d'entre eux, c'est leurs parents. Je dirais que pour les filles, ce  
 297 serait leur maman, puis pour les garçons, ça serait leur papa. Des fois, ça peut aussi être un  
 298 grand frère ou une grande sœur. Il y a aussi eu ce genre de situation dans la volée précédente,  
 299 puis même dans la volée actuelle où c'est des enfants dont les grands frères et les grandes  
 300 sœurs ont parfois cinq ou plus d'années de différence avec eux, qui sont déjà en emploi, qui  
 301 ont déjà leur propre appartement, leur propre véhicule. Et puis vu que c'est des gens qui sont  
 302 peut-être un peu plus proches de leur âge, c'est peut-être plus facile de s'identifier à eux que  
 303 pour des parents où des fois ça peut être un peu trop loin, là où quelque chose de plus récent  
 304 ou qu'eux-mêmes ont pu voir en fait aussi le l'aspect formation, l'aspect travail, ça permet peut  
 305 être de plus facilement s'identifier aussi à ce genre de modèle qui sont peut-être un peu plus  
 306 proches de nous.

307 *Ok, et du coup il y a des domaines ou des situations, des moments où vous avez pu voir*  
 308 *que ces modèles sont accentués ou qu'à l'inverse, ils sont estompés ou pas du tout, qu'on*  
 309 *voit, qu'ils-elles ne suivent pas du tout de modèle, et puis qu'ils-elles tracent leur propre voie.*

310 Je pense, c'est toujours dépendant des situations où des fois ça transparait, mais je dirais  
 311 que la majorité du temps pas vraiment. Je pense qu'il y a cette idée qui est présente en eux,  
 312 à laquelle ils peuvent penser de temps en temps ou pas, mais je ne pense pas que ce soit la  
 313 chose qui les définit majoritairement. Je pense que c'est le contexte dans lequel ils évoluent,  
 314 les copains et tout ça qui permet aussi de les former en qu'individu. Je pense que oui, le  
 315 modèle joue un rôle, ça c'est indéniable, mais je ne dirais pas non plus qu'il joue un rôle si  
 316 grand que ça.

317 *Ouais c'est intéressant. Du coup, il y a plein de moments où finalement ils-elles vont suivre*  
 318 *ces modèles mais d'autres où ils-elles sont totalement effacés parce qu'ils-elles sont en*  
 319 *groupe, ils-elles sont avec leurs amis et ils-elles se forment avec eux-elles finalement.*

320 Ouais, c'est tout à fait cela.

321 *Et est-ce que quand vous étiez en cuisine avec eux par exemple, vous avez pu observer,*  
 322 *ou même en sortie en fait finalement, des situations où, ce qui est lié aux stéréotypes de genre*  
 323 *a un impact sur leur choix alimentaire des élèves ?*

324 Alors, je pense qu'il y avait de ça. Je soupçonne en tout cas pour certaines situations de ma  
 325 volée précédente où je voyais que, vu qu'il y a cette question qu'aujourd'hui notamment les  
 326 filles doivent être, je dirais très maigre, c'est un petit peu en tout cas ce qui transparait  
 327 notamment sur les réseaux, bah il y en a beaucoup qui se restreignaient. Et puis il y avait en  
 328 tout cas, au cours des trois ans, pas mal d'entre elles qui avaient développé pendant un certain  
 329 temps des troubles alimentaires.

330 *Quels genres de troubles ?*

331 Vraiment dans l'idée où en fait, elles sautaient plusieurs repas. On avait vraiment des  
 332 situations, moi ça s'est présenté en 10<sup>ème</sup> durant le camps de ski, où une élève est venue me

333 dire, parce qu'elle venait de faire une crise d'angoisse, qu'elle ne pouvait pas manger parce  
 334 que ça gênerait l'angoisse et l'anxiété chez elle. On avait dû trouver un compromis pour qu'elle  
 335 prenne quand même un repas par jour, parce que sinon ça n'aurait pas été vivable. Mais il y  
 336 avait beaucoup de cette question. Puis même à la maison, c'est la maman aussi qui m'avait  
 337 expliqué que ça avait posé beaucoup de soucis parce qu'il y a cette volonté notamment devant  
 338 ses parents ou devant les gens de pas manger beaucoup par contre des fois, elle mangeait  
 339 des choses en cachette. Une autre, c'est quelque chose qui a pris du temps à être entre  
 340 guillemets diagnostiqué, mais elle faisait énormément attention à ce qu'elle mangeait et elle  
 341 s'est privée de repas aussi pendant le voyage d'études dans cette idée de garder cette image  
 342 qu'elle se faisait d'elle-même de ce que devait être une jeune fille idéale pour son âge. C'est  
 343 pas du tout une question qui se posait chez les garçons qui vraiment vivaient ça au jour le jour,  
 344 mangeaient ce qui leur faisait plaisir. Ce n'était pas non plus le cas de toutes les filles car  
 345 certaines, ce n'était pas quelque chose qui les inquiétait plus que ça l'image qu'elles pouvaient  
 346 rendre aux autres, elles étaient finalement très à l'aise dans leur corps et avec elles-mêmes.  
 347 Mais c'est vrai que pour certaines ça se voyait que les choix en tout cas qu'elle pouvait faire,  
 348 c'était dans cette idée de « il faut que je fasse attention ».

349 *Donc très lié à l'image d'elle-même, liée à ce qu'on voit sur les réseaux sociaux.*

350 Oui, il y en a pour qui ça a été verbalisé très clairement que l'image qu'ils renvoient aux  
 351 autres, elle est primordiale. C'est très important de faire attention à soi, parce que à cet âge,  
 352 on parle beaucoup, que ce soit de l'aspect vestimentaire, l'aspect, l'aspect physique et tout ce  
 353 qui va avec. Et puis un peu tout le monde donne son avis. Et puis finalement on a peur  
 354 d'entendre. J'imagine des fois certains avis négatifs qui pourraient nous faire plus ou moins de  
 355 peine en fonction de comment les choses sont dites.

356 *Intéressant. Et le fameux stéréotypes, les filles mangent plutôt des légumes et de la salade  
 357 et les garçons plutôt de la viande et des trucs gras, ça vous avez pu le remarquer justement  
 358 dans ces voyages d'études ?*

359 Oui, justement, ça transparaisait quand même pas mal parce que les filles en tout cas,  
 360 certaines encore une fois pas toutes, prenait des choses un peu plus légères comme juste  
 361 une petite salade ou un peu de légumes parce ce qu'il faut faire attention, parce qu'elles  
 362 avaient entendu qu'il faut faire comme ça par des influenceurs ou des amies qui suivent des  
 363 influenceurs.

364 *Et du coup vous en parliez avec elles-eux ou pas du tout ?*

365 Alors moi j'en ai quand même parlé pour comprendre, surtout au début parce qu'une élève  
 366 justement, ça tardait à ce que les troubles alimentaires soient détectés. C'est venu. Et puis je  
 367 savais que c'était présent avant de partir au voyage d'études, mais je ne pensais pas que  
 368 c'était aussi important. Je pensais qu'il y avait une certaine surveillance. Peut-être qu'un ou  
 369 deux repas étaient parfois sautés. Je dirais en fonction de ce qu'ils ont pu manger au cours de  
 370 la journée. Et là non, c'était vraiment, là par exemple pour la fille en question, le matin elle ne  
 371 mangeait pas, à midi elle mangeait léger, puis le soir, une fois sur deux, elle ne mangeait pas.

372 *Ouais donc vous en tant qu'accompagnant·e et responsable, c'est quand même très  
 373 stressant de se retrouver dans cette situation sans information.*

374 Bah c'est quand même inquiétant puis, je ne vais pas dire que c'est un compromis  
 375 permanent qu'on doit faire parce qu'elle était quand même assez consciente de l'importance

376 qu'elle doit quand même prendre un repas. Sur la fin, je dirais que la situation s'est un petit  
377 peu détendue parce qu'elle s'est rendu compte quand même que vu qu'on bouge énormément,  
378 qu'on fait énormément d'activités entre guillemets elle a l'occasion de se dépenser, donc ça  
379 lui a permis un petit peu de la déculpabiliser puis de manger peut être un peu plus, mais malgré  
380 tout, elle faisait quand même très attention à ce qu'elle faisait.

381 *Ouais, donc ça se ressent, en tout cas, dans cette classe, ça se ressentait beaucoup plus*  
382 *du côté des filles que des garçons.*

383 Absolument et puis même là actuellement, je dirais que c'est toujours le cas, c'est que, les  
384 garçons, je dirais, qu'il y a un petit peu, je ne vais pas dire du laisser aller mais c'est simplement  
385 « Oh c'est pas important de toute façon ». Certains ne se privent pas pour manger des  
386 quantités astronomiques durant certains repas, mais ça ne leur faisait ni chaud ni froid l'image  
387 qu'ils pouvaient éventuellement renvoyer aux autres. Je pense que c'est une question qui est  
388 peut-être, enfin je ne vais pas dire qu'elle n'est pas présente tout court chez les garçons mais  
389 peut-être, elle est un peu moins présente, en tout cas chez les garçons que chez les filles, et  
390 à cet âge-là. C'est en tout cas, ce que j'ai pu observer.

391 *Je sais que dans votre école il y a des élèves de la structure Foot-École, en aviez-vous dans*  
392 *votre classe ?*

393 J'en avais un.

394 *Et chez lui, vous avez pu remarquer une différence par rapport à l'alimentation étant donné*  
395 *que c'est un sportif ?*

396 Je pense que lui était vraiment dans l'idée que vu que je fais du sport tous les jours et puis  
397 quand même à assez haute intensité, il ne se privait pas forcément non plus de de manger  
398 comment il souhaitait. Il ne mangeait pas non plus des quantités astronomiques, il mangeait  
399 un repas, un bon repas des fois, enfin un repas copieux en tout cas en sorties mais non, il n'y  
400 avait pas non plus je trouve une si grande différence que ça par rapport aux autres.

401 *D'accord. Alors pour terminer, je souhaite maintenant savoir si vous êtes d'accord ou non*  
402 *avec les 4 énoncés que je vais vous proposer. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.*  
403 *C'est juste vous nous dites si vous êtes d'accord, pas d'accord. Et si vous avez des*  
404 *commentaires, c'est volontiers. Alors, dans votre pratique, vous avez remarqué que*  
405 *l'alimentation peut être au cœur de nombreuses formes de discrimination ?*

406 Pour mon vécu, je dirais pas d'accord, pour ce que j'ai pu observer en tout cas.

407 *2<sup>ème</sup> question, les pratiques alimentaires et les choix alimentaires sont influencés par les*  
408 *normes de genre préexistantes dans la société.*

409 Ça, je suis quand même d'accord, en partie, ouais. Ça relie un peu ce que je vous ai dit  
410 avant, effectivement.

411 *3<sup>ème</sup>, l'alimentation est un lieu de fabrique et de reconfiguration des rapports sociaux de*  
412 *genre.*

413 Je dirais que je suis en partie d'accord aussi, quand même. C'est toujours et encore une  
414 fois en lien avec mon vécu, donc c'est difficile pour moi de dire totalement d'accord ou  
415 absolument pas d'accord. Je pense qu'il faut toujours un petit peu nuancer quand on traite  
416 certaines questions, que ce soit celle-ci ou une autre. Donc je dirais que c'est pour ça que je  
417 dirai à chaque fois en partie d'accord ou en partie pas d'accord. Mais là je serai en partie  
418 d'accord. Ouais.

419 *4<sup>ème</sup>, l'alimentation est une arme potentielle de contestation pour toutes les identités en*  
420 *souffrance.*

421 Ça, je pense que oui, par contre, C'est un des moyens, je pense, de faire de manière  
422 indirecte un appel à l'aide quand on a, quand on ne se sent pas bien, quand on a des  
423 problèmes, parce que c'est quelque chose qui se voit quand même assez vite. Et puis je dirais  
424 que ce n'est pas une version extrême, comme de se faire des blessures, des scarifications ou  
425 autres. C'est un moyen un peu plus soft de faire comprendre qu'il y a quelque chose qui ne  
426 joue pas. Donc ça je serai d'accord. Ouais, que ce soit garçon ou fille.

427 *Et puis est-ce que ça permettrait aussi de montrer au monde que ouais, je suis différent-e*  
428 *et je m'en fiche, dans un autre contexte de se battre justement pour son identité ?*

429 Oui, je pense que oui. Je pense que sur ce point je serai d'accord aussi. Ouais.

430 *Donc au final, si je reprends en deux mots tout ce qui a été dit, on ne peut pas séparer les*  
431 *éléments, vraiment. L'alimentation est liée beaucoup au statut social, à la famille dans laquelle*  
432 *on vit, à comment on a été éduqué, dans quel environnement on grandit, et aussi, malgré tout,*  
433 *à notre genre à la naissance ?*

434 Bah je pense que tout est lié, ce serait trop facile de dire qu'on est de telle ou telle origine,  
435 donc forcément, on va manger comme ça. On sait pas du tout. Le statut social, forcément ça  
436 joue. On a accès à d'autres produits, si on a une famille qui est aisée ou au contraire une  
437 famille qui est défavorisée, on doit s'arrêter peut être vers d'autres solutions, peut-être moins  
438 intéressantes, que ce soit au niveau nutritif ou même gustatif. On peut le dire donc. Pour toute  
439 situation. Et puis je pense, pour toute thématique. C'est toujours un ensemble de choses qui  
440 permet de définir ça. Je pense que dans une classe où il y aura une vingtaine d'élèves, on  
441 aura une vingtaine de situations différentes. Il y aurait évidemment des similitudes, c'est une  
442 certitude. Mais il y aurait de toute façon à chaque fois des différences. Puis on n'aurait pas un  
443 modèle préétabli. Il y a des connexions entre tous ces éléments-là à faire pour comprendre le  
444 parcours alimentaire de chacun.

445 *Très bien alors nous arrivons à la fin donc je ne sais pas si vous avez un mot de la fin*  
446 *concernant tout ça à nous dire ?*

447 Non, rien de particulier.

448 *Disons simplement au revoir alors, et merci beaucoup.*

449 Au revoir et merci, merci à vous.



## Retranscription : enseignant-e 2

Date : 29.03.2024

1 *Bonjour, alors nous allons commencer si cela vous va. Avez-vous déjà discuté avec vos*  
 2 *élèves des repas qu'ils-elles font à la maison et si oui, est-ce que vous avez remarqué des*  
 3 *différences d'accès aux ressources alimentaires s'ils-elles viennent de la ville ou de la*  
 4 *campagne ?*

5 Alors oui, j'ai déjà abordé cette thématique avec mes élèves, notamment pour traiter de la  
 6 thématique de la durabilité. Et oui, j'ai l'impression d'observer des différences. Mais je ne dirais  
 7 pas qu'elles sont corrélées à une situation géographique de ruralité ou d'être en ville. Je dirais  
 8 plutôt que c'est lié au milieu socioculturel des familles.

9 *Qu'est-ce que vous entendez par milieu socioculturel ?*

10 J'ai l'impression que l'assiette de l'élève est corrélée aux revenus du ménage. Et la qualité  
 11 des aliments aussi.

12 *Très intéressant. C'est justement une des questions suivantes, soit si vous aviez déjà*  
 13 *rencontré le cas où un·e élève ne pouvait pas se nourrir à cause d'un manque de moyens*  
 14 *financiers ?*

15 Bah j'ai l'impression que c'est difficile à observer parce qu'on n'est pas chez les élèves, et  
 16 que bien évidemment je n'ai jamais eu un élève qui est venu me dire qu'il n'arrive pas à  
 17 s'alimenter, cependant j'ai pu observer des comportements d'élèves où je soupçonnais  
 18 justement qu'il y ait une sorte de malnutrition, ou en tout cas qu'il n'ait pas accès à certains  
 19 produits, et cela notamment au travers de remarques. Par exemple, si on travaille des aliments  
 20 carnés, et ben j'ai déjà pu entendre des élèves qui disent « Ah mais ça, on en mange très  
 21 rarement une fois par mois » ou « nous on mange que des trucs transformés ». Et du coup  
 22 oui, à ce niveau-là oui.

23 *Hum hum, donc ces situations montreraient que certain·e·s n'ont pas accès à des repas*  
 24 *toujours équilibrés, soit à la pause de midi, soit le soir.*

25 Oui, tout à fait. Et puis, il y a à l'inverse aussi des élèves qui ont accès à beaucoup de  
 26 ressources. Notamment ici à Prilly, on a des élèves qui viennent de la commune de Jouxens,  
 27 qui est plutôt une commune bourgeoise et d'autres qui viennent de la commune de Prilly où  
 28 c'est plutôt des gens qui gagnent moins bien leur vie disons. Et c'est vrai qu'il y a vraiment une  
 29 relation entre la position géographique, liée du coup au revenu du ménage, et puis l'accès à  
 30 une nourriture de qualité. Certains élèves sont tout à fait au clair au niveau des bienfaits de  
 31 manger durable, manger bio ou de manger local disons. Et d'autres pas du tout. Ils sont  
 32 beaucoup plus happés par l'ultra transformation et des aliments de mauvaise qualité. On le  
 33 voit déjà chez les 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup>, parce que ça se remarque même avec les récréations, qui sont  
 34 très variées et plutôt équilibrées pour les plus... fortunés, et c'est beaucoup moins le cas pour  
 35 les moins favorisés qui mangent plutôt des pains au chocolat ou des chips, etc. Et aussi les  
 36 comportements qu'on peut voir lors des camps ou bien lors des sorties scolaires, dans le choix

37 qu'ils font lors des repas en commun, on remarque que certains élèves n'ont pas l'habitude  
38 d'avoir accès à certains aliments qu'ils ne connaissent même pas.

39 *OK justement parlant des récréations, est-ce que vous avez pu remarquer si celles-ci*  
40 *pouvaient refléter des diversités culturelles ou des traditions alimentaires spécifiques ?*

41 Bah c'est difficile de faire des généralités puisqu'il y a des élèves qui... il y a un petit peu  
42 tous les profils, mais ce que j'observe, c'est qu'il y a quand même passablement d'élèves qui  
43 consomment des aliments, pour les récréations en tout cas, qui sont normalement dans des  
44 catégories d'aliments où on ne devrait pas leur donner accès à cette heure-là de la journée,  
45 comme par exemple des chips, des popcorns, des boissons ultras sucrées. Toutes ces  
46 choses-là qui à mon avis n'ont pas leur place à ce moment-là de la journée, mais je n'ai pas  
47 l'impression qu'on puisse en faire une formule mathématique justement, ce n'est pas une  
48 généralité quoi. Du coup, je ne dirais pas que, enfin je n'ai pas l'impression qu'on puisse dire  
49 bah voilà il est de cette origine, du coup il va consommer ce type d'aliments. Mais, ce que  
50 j'observe, c'est que les familles allophones donnent quand même passablement plus  
51 d'aliments ultra transformés et de mauvaise qualité à leurs enfants pour la récréation. C'est le  
52 constat que je peux faire je pense.

53 *Et du coup, est-ce que ce serait un constat qu'on pourrait relier au constat d'avant, soit que*  
54 *les parents allophones ont peut-être plus de difficultés financières ?*

55 Ouais, moi je pense qu'il y a clairement une corrélation entre le budget du ménage alloué  
56 pour l'alimentation et la qualité des aliments qui vont être achetés. Les personnes qui sont  
57 dans un milieu socio-culturel plus bas vont être plus enclins à être touchées par rapport aux  
58 promotions, par rapport au marketing, elles sont moins, disons, éduquées entre guillemets à  
59 ces stratégies assez agressives de publicité que les familles qui ont plus de temps, plus de  
60 moyens de sélectionner des aliments qui soient plus adéquats à leurs valeurs.

61 *Tout à fait. Et du coup vous essayez de sensibiliser vos élèves aux effets des inégalités*  
62 *socio-économiques sur les choix alimentaires et sur la santé ?*

63 Alors en 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup>, pas du tout, parce qu'on n'a pas du tout de temps à allouer pour  
64 travailler ça, même si c'est regrettable puisque par exemple en Valais, je sais qu'il y a toute  
65 une volonté de pouvoir aussi s'immiscer dans ces collations, là je parle de la récréation, avec  
66 des recommandations qui sont formulées par le canton, en vue de favoriser justement des  
67 collations plus saines à 10h00, ça s'inscrit dans le label Fourchette verte. Dans le canton de  
68 Vaud, non, on n'a pas vraiment de sensibilisation à ce niveau-là par contre, en éducation  
69 nutritionnelle, oui, c'est quelque chose que je travaille. Alors concrètement, ça passe par la  
70 visite dans un supermarché. On essaie d'identifier tous les aliments qui contiennent du sucre.  
71 Donc la consigne c'est 3 ingrédients au moins et essayer de trouver un aliment qui ne  
72 contienne pas de sucre. L'idée, c'est toujours de ne pas partir dans la stigmatisation d'élèves,  
73 parce que ben voilà, on ne peut pas arriver avec le message de dire ça il ne faut pas le  
74 consommer, ça il faut le consommer puisqu'on va créer un schisme entre les élèves qui  
75 consomment ce type d'aliments et du coup qui pourraient se sentir attaqués en fait. C'est  
76 quelque chose de personnel en plus c'est quelque chose qu'ils ne maîtrisent pas car ce n'est  
77 pas eux qui maîtrisent leur budget donc du coup oui je le travaille en allant à la COOP et puis  
78 en essayant de leur faire comprendre par eux-mêmes que les aliments qui sont trop sucrés,

79 qui sont déjà transformés, nuisent à leur santé et qu'on peut s'alimenter plus sainement sans  
80 forcément payer beaucoup plus cher mais du coup en mettant un peu plus de temps au niveau  
81 de la préparation.

82 *C'est un super moyen en effet de les sensibiliser. Et est-ce que dans votre enseignement,*  
83 *vous avez déjà remarqué si les élèves partageaient des aliments ou des recettes de leur*  
84 *culture respective ?*

85 Alors c'est un objectif que je travaille avec les élèves, il y a tout un axe durant le semestre  
86 où on va essayer de promouvoir justement la culture culinaire de chacun. De base, c'est clair  
87 que les élèves viennent avec un niveau hétérogène. Donc certains ont des conceptions déjà  
88 assez claires de leur culture alimentaire disons, et d'autres pas du tout. Donc déjà, il y a un  
89 partage à ce niveau-là, au niveau des techniques qui sont diverses et au niveau des  
90 connaissances entre les élèves. Après, dans une deuxième partie de l'année, c'est vrai que  
91 moi j'aime bien partir d'une recette de la culture de l'élève ou d'une recette qui est choisie par  
92 l'élève si je ne veux pas forcément parler de la culture disons, et puis de travailler autour de  
93 ça, ça permet de valoriser l'élève, ça permet aussi de valoriser les pratiques alimentaires qu'il  
94 a à la maison et puis ça permet aussi de voir autre chose puisque on a quand même un  
95 enseignement culinaire assez occidental où on travaille beaucoup de la cuisine bah  
96 occidentale du coup et ce n'est pas forcément la réalité chez tous nos élèves, donc c'est  
97 intéressant de voir comment c'est fait chez les autres aussi.

98 *Ok, donc dès le départ, vous avez choisi cette manière-là d'enseigner, vous ne l'avez pas*  
99 *adaptée au public qui vous entoure.*

100 Non, ça a toujours été un souhait dès le début. Maintenant, c'est clair qu'il faut s'adapter  
101 parce qu'on peut avoir des groupes avec des élèves qui sont très enclins à partager ça. On  
102 voit vraiment que c'est une richesse pour eux mais d'autres pas du tout, justement peut-être  
103 qu'ils se gênent parce qu'ils se disent que chez eux, ils mangent moins bien ou donc c'est  
104 quelque chose d'assez, comment on peut dire, de « touchy » donc je vais m'adapter en fait à  
105 mon public mais sans changer fondamentalement ma manière d'enseigner.

106 *Et du coup, vous avez le sentiment qu'en faisant de cette manière-là, pratiquement tous·tes*  
107 *les élèves se sentent inclu·e·s ou représenté·e·s.*

108 Le but c'est ça, c'est de pouvoir promouvoir la pratique de chacun et de mettre l'élève au  
109 centre de ses apprentissages.

110 *Et vous qui avez fait vos écoles dans le même endroit où vous enseignez maintenant, vous*  
111 *avez l'impression que c'était déjà comme ça avant ou que les choses ont plutôt évolué ?*

112 J'ai l'impression qu'avant, on était beaucoup axé sur les procédures, sur le résultat. On était  
113 beaucoup axé sur le moment de partage, notamment au niveau du repas où l'objectif était de  
114 produire une entrée, un plat ou un plat, un dessert. Et qu'actuellement, on tend plutôt à axer  
115 l'enseignement sur le processus, sur la prise de décision, sur l'adaptation des recettes. En tout  
116 cas, c'est comme ça que moi je considère mon enseignement. Alors c'est clair que des fois on  
117 travaille plutôt sur le produit fini. Moi, ce que je tends plutôt c'est à travailler sur une démarche  
118 réflexive et tendre à ce que l'élève puisse remobiliser les choses qu'on a faites ici dans sa  
119 sphère privée, en prenant en compte tout l'aspect de l'élève et pas juste, tu dois faire ça ! Donc  
120 ça fait qu'on a peut-être des produits finaux qui sont moins beaux, où on est moins dans un

121 cadre très précis, mais par contre, au niveau du processus, on a quelque chose de beaucoup  
122 plus riche et l'élève est tout à fait inclus dans le processus.

123 *C'est top. Alors maintenant, je vais vous proposer une situation de laquelle on va discuter.*  
124 *« Lors d'une sortie éducative en plein air pour observer la biodiversité dans un parc naturel,*  
125 *un ou une enseignante remarque que les élèves, majoritairement des filles, expriment*  
126 *d'avantage d'intérêts et de curiosité pour les aspects écologiques et la préservation de*  
127 *l'environnement. Les garçons semblent plus attirés par les aspects techniques et les défis*  
128 *physiques comme l'escalade ou la construction de cabanes ».*

129 *Alors selon votre expérience, que pensez-vous de cette situation ? Vous avez déjà dans*  
130 *vos pratiques remarqué des schémas spécifiques dans la répartition des tâches ou dans*  
131 *l'intérêt face aux aspects écologiques ?*

132 De nouveau, j'ai de la peine à faire des généralités. Les filles, c'est rose et les garçons, c'est  
133 bleu. Par contre, c'est clair que c'est quelque chose qu'on peut observer en tant qu'enseignant.  
134 Les filles sont peut-être plus... ouais je suis assez d'accord avec cet énoncé, les filles  
135 pourraient être plus enclines à être touchées par des aspects plutôt écologiques, tandis que  
136 les garçons par des aspects techniques. Typiquement, pour l'enseignement de l'éducation  
137 nutritionnelle, moi je constate que les garçons sont beaucoup plus portés sur la vitesse et sur  
138 le produit final, ils vont être assez attachés à faire peut-être une belle décoration ou que ce  
139 soit rapide, performant disons. Et puis les filles elles vont plus être portées sur l'hygiène, sur  
140 une méthodologie un peu plus poussée, elles vont mieux s'organiser, donc c'est clair qu'il y a  
141 des stratégies qui sont liées au genre.

142 *Oui donc finalement la participation des élèves, elle n'est pas toujours équilibrée dans les*  
143 *activités liées à l'environnement, que ce soit en plein air ou en classe finalement.*

144 Moi je vois fortement en géographie avec mes neuvièmes que les filles sont beaucoup plus  
145 intéressées par la durabilité que les garçons par contre je me pose la question de savoir si ce  
146 ne serait pas par la manière dont j'amène ça aussi que ça les touche plus. Je dirais que les  
147 filles ont une sensibilité plus aboutie sur ces thématiques, ça se voit par rapport au tri, les filles  
148 ont plus tendance à trier les déchets organiques, les garçons, des fois, ça finit à la poubelle,  
149 du coup dans l'engagement c'est un petit peu plus poussé chez les filles que chez les garçons  
150 dans ces moments-là, mais de nouveaux sans faire de généralités. Et en fait, ça dépend de  
151 comment on considère le concept de durabilité déjà. Ça dépend de comment aussi il est  
152 amené, puisque si on traite par exemple d'un produit, imaginons le poulet, on essaie de faire  
153 un état des lieux de la production de poulet en Suisse, disons avec toutes les conséquences  
154 que ça a au niveau économique, micro, macroéconomique, social environnement, je pense  
155 que certains pôles intéresseraient plus les garçons, notamment tout ce qui est lié à l'emploi et  
156 de comprendre que ben voilà, derrière la production de poulet, il y a des emplois en Suisse et  
157 ailleurs du reste. De travailler sur différentes thématiques de la durabilité peut aussi engager  
158 les garçons. Ça dépend donc fortement de comment c'est amené. Mais c'est vrai que l'écologie  
159 en en parlant avec les élèves et assez genrée pour les filles disons. Mais ça dépend comment  
160 ça peut être aussi abordé.

161 *Oui, c'est vraiment ça. Donc selon la manière dont on va présenter la chose, les garçons*  
 162 *pourront se sentir tout aussi inclus que les filles, mais ce ne sera peut-être pas sur les mêmes*  
 163 *volets.*

164 Oui, exactement. Les garçons seront souvent plus intéressés par l'aspect métier, argent,  
 165 capital et les filles seront plus sensibles justement à comment le monde évolue, quel choix  
 166 faire pour être en bonne santé, même d'où proviennent les aliments. Mais à nouveau, c'est  
 167 une tendance mais pas une généralité.

168 *Et du coup, vous pensez que ces différents intérêts pourraient être influencés par les*  
 169 *facteurs sociaux ou des facteurs de genre, ou simplement par mimétisme des camarades à*  
 170 *cet âge-là ?*

171 Non, je pense que ça peut être influencé en effet et par des facteurs sociaux et par des  
 172 facteurs de genre. Ouais, tout à fait. Le milieu dans lequel ils ont grandi, encore plus ici à Prilly  
 173 où il y a deux mondes très différents qui se touchent, est très important et montre que tous  
 174 n'ont pas les mêmes chances d'avoir accès à des aliments mais aussi à des informations sur  
 175 ceux-ci et sur l'impact de tous ces choix sur la planète. On voit ceux qui sont très impliqués  
 176 déjà jeunes, surtout des filles en effet, et ceux qui n'en ont jamais entendu parler avant l'école.

177 *Et du coup avez-vous déjà eu des discussions avec les élèves sur ces enjeux*  
 178 *environnementaux ou fait des actions environnementales avec elles-eux ?*

179 Oui, oui, tout à fait, ça fait partie de l'enseignement de l'éducation nutritionnelle et j'ai la  
 180 conviction que les enjeux de durabilité sont au centre de notre matière et qu'alors oui, on fait  
 181 ou on produit des recettes disons, on applique des procédures, on réfléchit à des processus,  
 182 mais c'est un prétexte pour aussi travailler d'autres thématiques. La thématique de santé  
 183 alimentaire mais aussi celle de l'hygiène, la sécurité alimentaire, la durabilité, enfin tout ça  
 184 c'est dans une dynamique systémique et ça va dépendre du cours, ça va dépendre de l'objectif  
 185 du cours, mais c'est clair que travailler la durabilité est essentiel dans notre branche. Et rien  
 186 qu'au au niveau sémantique de la durabilité justement, il y a différentes sous-catégories  
 187 suivant ce qu'on essaie de travailler. Et puis aussi différentes sensibilités puisque pour certains  
 188 peut-être la durabilité, manger durable, ça va être manger bio, peut-être pour d'autres, manger  
 189 durable ça va être manger de saisons, manger durable ça va être manger local ou manger  
 190 durable, ça va être ne pas manger d'animaux. Donc chacun va avoir sa sensibilité, son curseur  
 191 à placer à un endroit et c'est ça qui est intéressant, c'est d'essayer de réfléchir en tant que  
 192 groupe sur les sensibilités de chacun. Et il n'y a pas forcément de juste ou de faux, mais il y a  
 193 des conséquences qui sont à faire émerger pour l'une ou l'autre de ces solutions.

194 *Et selon vous, c'est faisable dans ces cours dits pratiques ? Car c'est vrai que vous quand*  
 195 *vous étiez élève, vous aviez le cours d'hygiène alimentaire, qui n'existe plus maintenant, et*  
 196 *qui permettait d'aborder ces thématiques dans une approche théorique.*

197 En fait, ça dépend le processus de la séance. Si on part sur l'objectif de travailler sur la  
 198 durabilité, par exemple sur l'importance de manger de saison ou local, eh bien là, ça va  
 199 dépendre comment le cours est construit et si on apporte une problématique qui fait réfléchir  
 200 les élèves ou qu'on va expérimenter. Ce n'est pas forcément une expérimentation pratique.  
 201 Ça peut aussi être d'aller au supermarché, de constater les prix. Le prix d'une carotte Mbudget,  
 202 le prix d'une carotte locale, le prix d'une carotte bio. Quelle incidence ça a sur un plat et puis  
 203 de voir est-ce qu'il y a des choix qui peuvent être faits par rapport à la sensibilité de chacun,

204 par rapport au budget de chacun. Et puis justement de faire réfléchir l'élève par rapport à ces  
205 thématiques pour qu'il puisse remobiliser ça dans sa vie d'adulte. Et de dire ben voilà exemple,  
206 on travaille une recette, je ne sais pas, une recette de poulet en sauce et légumes, est-ce  
207 qu'on a un certain budget ? Et là, je pense que de dire il faut manger bio, il faut manger 100%  
208 bio, ce n'est pas une réalité pour 90% de nos élèves. Donc d'arriver avec ce message-là, ce  
209 n'est pas quelque chose qui va être percutant pour eux par contre de dire voilà on a un budget  
210 X, on a des choix à faire, quel choix vous allez faire et en fait il n'y a pas forcément juste ou  
211 faux, la finalité c'est de pouvoir justifier les choix, est-ce qu'on va plutôt prendre un poulet bio,  
212 est-ce qu'on va plutôt prendre un poulet labellisé ma région ou pas. Et alors à ce moment-là,  
213 est-ce qu'on va plutôt s'axer sur les produits laitiers, regardez qu'est-ce qu'on peut faire, la  
214 différence de prix et puis de réussir à faire des choix conscients par rapport à nos valeurs et  
215 effectivement, les filles et les garçons peut-être n'ont pas les mêmes sensibilités par rapport à  
216 ces thématiques. Peut-être une fille va se dire OK, ben moi dans mon ménage, ma sensibilité,  
217 c'est d'avoir une viande de qualité, labellisée faite en Suisse. Et peut-être un garçon va se dire,  
218 ah non, moi je préfère avoir la quantité, donc je ne vais pas forcément regarder la qualité de  
219 mon poulet. Mais voilà, moi ce qui m'intéresse c'est plutôt de travailler avec des légumes bios.  
220 Voilà ça va dépendre de chacun.

221 *D'où l'importance, comme vous le disiez avant, de sortir de ce « faire pour faire » et de*  
222 *discuter avec elles-eux les choix et de faire les choix directement avec les élèves en fait.*

223 Alors après, ça prend plus de temps, mais ça s'inscrit dans des séances ou des séquences  
224 un peu plus fournies où effectivement, il y a quand même la part à la réflexion avant de produire  
225 quelque chose. C'est important de réussir aussi à faire réfléchir les élèves sur pourquoi on a  
226 fait ça, pourquoi on a choisi ça. Alors on ne peut pas faire ça à toutes les séances, ça va  
227 dépendre de l'objectif. Mais c'est aussi pour ça que moi je ne donne pas de recette. C'est  
228 parce que j'estime que l'élève doit être capable de pouvoir faire des choix éclairés par rapport  
229 à ce qu'il est en train de faire. Il doit se fier à ses sens. Si une pizza n'est pas assez cuite c'est  
230 à lui de le voir. Ce n'est pas parce que c'est marqué 10 minutes sur la recette que ça doit être  
231 réellement 10 minutes. C'est lui qui doit faire des choix par rapport à ce qu'il a devant lui, à ce  
232 qui semble être bon à ce moment-là et si c'est faux, ce n'est pas grave parce que l'erreur est  
233 moteur d'apprentissage.

234 *Ok ok, merci beaucoup. Alors, nous arrivons aux dernières questions. Dans votre pratique*  
235 *générale, est-ce que ça vous est arrivé d'aborder les questions genre avec vos élèves ? Et si*  
236 *oui, de quelle manière, dans quel contexte, par quel biais ? C'était directement ou*  
237 *indirectement. Ou est-ce que vous n'avez jamais abordé ces questions-là ?*

238 Oui, je l'ai déjà fait. J'ai déjà travaillé sur les questions de genre, mais plutôt au niveau du  
239 droit des femmes, sous forme de débat, notamment lorsqu'il y a des événements liés, qui font  
240 les gros titres dans les médias. Maintenant, j'ai l'impression qu'on parle beaucoup de genre  
241 lorsqu'il y a des problèmes entre les élèves et puis lorsqu'il faut re-baliser en fait les droits et  
242 les devoirs de chacun, notamment en matière d'harcèlement. Du coup, dans ces moments-là,  
243 ça m'est arrivé d'en parler, oui.

244 *Donc si je vous comprends bien, il y a la première manière qui est plutôt indirecte, plutôt liée*  
 245 *au droit général des femmes, de tous·tes en fait. Par contre, quand il y a un événement précis*  
 246 *tel que le harcèlement, là c'est de manière beaucoup plus directe.*

247 Ouais voilà il y a deux choses, il y a la manière générale, donc plutôt accès culture générale,  
 248 où on veut faire réagir les élèves de nouveau dans une démarche réflexive, soit de faire état  
 249 de la situation actuelle qui n'est pas égale, équitable, et puis du coup de leur poser des  
 250 questions. Alors c'est assez intéressant de voir que même les garçons sont assez sensibles à  
 251 ça. Ils ne comprennent pas forcément toujours les injustices. Et puis la deuxième chose, c'est  
 252 individuel, tout à fait. Certains garçons peuvent se permettre des remarques. Notamment, ben  
 253 voilà au cycle de transition, il y a passablement de filles qui peuvent avoir leur règle et certaines  
 254 fois les garçons, ça m'est déjà arrivé pas mal de fois en fait, ont des comportements et des  
 255 remarques inadéquats par rapport à cela. Donc ça m'est eu arrivé de parler de ça dans ce  
 256 cadre-là.

257 *Ouais donc là c'est vraiment dans des situations ciblées. Et est-ce que vos élèves, parce*  
 258 *que vous êtes maître·sse de classe mais aussi d'éducation nutritionnelle, vous ont déjà parlé*  
 259 *de la répartition des responsabilités à la maison ou jamais ?*

260 Non on n'en a jamais vraiment parlé en tant que tel. Par contre certains élèves oui me  
 261 parlent, me disent, ah mais voilà moi c'est ma maman qui fait à manger, moi je ne fais rien. Je  
 262 pose toujours la question en fait au premier cours, voir si eux ils ont déjà des connaissances  
 263 et puis ben là, ils me disent « bah là non chez moi c'est ma maman qui fait je ne fais rien », et  
 264 d'autres fois « oui moi je fais beaucoup ». Alors la tendance, ça serait intéressant de faire une  
 265 étude là-dessus, mais là la tendance c'est quand même que les filles aident plus aux tâches  
 266 alimentaires et ménagères que les garçons. Dans certaines situations, les filles vont un peu  
 267 reproduire plus facilement ce que leur maman ou leurs sœurs font et inversement pour les  
 268 garçons avec leur papa ou leurs grands frères.

269 *Et est-ce que vous avez pu observer des situations où certains stéréotypes de genre ont un*  
 270 *impact sur les choix alimentaires des élèves ?*

271 Oui oui bien sûr. Alors ce sont plus les garçons qui vont, bah là typiquement ce matin on a  
 272 fait de la pizza, eh bien les garçons ont toujours peur de ne pas avoir assez à manger, vont  
 273 toujours faire 30% en plus, faut toujours les freiner parce qu'ils ont-ils ont cette volonté de  
 274 vouloir prendre plus que les autres parce qu'ils sont plus forts selon eux, et qu'ils doivent plus  
 275 manger que les filles. Donc oui, il y a clairement des stéréotypes qui sont ancrés chez les  
 276 élèves. J'ai d'ailleurs un groupe de filles qui ne mange rien du tout, et clairement, elles me  
 277 disent que c'est parce que les filles doivent être fines, qu'elles ne doivent pas trop manger,  
 278 que sur Instagram elles voient pleins de recettes healthy qui prouvent qu'il faut manger très  
 279 peu, etc... j'ai aussi par exemple pas mal de fois les garçons qui sont un peu passifs lors des  
 280 nettoyages et puis si c'est un groupe mixte, les garçons vont un petit peu attendre que la fille  
 281 fasse la vaisselle et ils vont aller discuter ou ils vont vraiment mobiliser des stratégies  
 282 d'évitement, pour ne pas faire ce genre de tâches.

283 *Ok, intéressant. Alors pour terminer, du coup je veux juste savoir si vous êtes d'accord ou*  
 284 *non avec les quatre prochains énoncés. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Et si*  
 285 *vous avez des commentaires, c'est avec grand plaisir. Alors le premier, dans votre pratique,*

286 *vous avez remarqué que l'alimentation peut être au cœur de nombreuses formes de*  
287 *discrimination ?*

288 Oui, c'est clairement le cas, comme nous avons pu le voir dans notre discussion.

289 *Les pratiques alimentaires et les choix alimentaires sont influencés par les normes de genre*  
290 *préexistantes dans la société.*

291 Oui.

292 *L'alimentation est un lieu de fabrique et de reconfiguration des rapports sociaux de genre.*

293 Oui, tout à fait. Et c'est pour ça que cette branche elle est essentielle et fait sens. C'est une  
294 porte d'entrée dans l'univers personnel de chaque élève et on va vraiment toucher à une  
295 culture en fait, à une identité alimentaire qui est des fois bien établie, d'autres pas du tout et  
296 du coup, à mon avis, c'est très important de pouvoir faire ce lien et puis de pouvoir en discuter  
297 lorsque les élèves sont jeunes parce qu'après c'est des pratiques qui s'ancrent et puis c'est  
298 plus difficile de les modifier lorsqu'on est adulte, alors que ben voilà, si un élève a des pratiques  
299 alimentaires qui sont mauvaises, mais ce n'est pas de sa faute hein, c'est pour des raisons  
300 XY, eh bien le fait qu'il ait pu voir qu'on pouvait s'alimenter autrement, je ne dis pas qu'ici ce  
301 qu'on fait c'est la bonne solution, en tout cas, juste voir une autre manière de faire, ça pourrait  
302 le pousser à entreprendre des démarches individuelles par la suite pour améliorer son  
303 alimentation.

304 *Totalement. Dernière phrase, l'alimentation est une arme potentielle de contestation pour*  
305 *toutes les identités en souffrance.*

306 Oui, tout à fait. Parce que c'est une manière de s'exprimer. De nouveau parce que ça touche  
307 à quelque chose qui est ancré en nous, qui est la résultante de notre enfance, disons. Et puis  
308 après ben on fait des choix chaque jour, on vote trois fois par jour en achetant à manger et en  
309 fait oui chaque choix alimentaire qu'on fait a un impact déjà sur notre santé, mais sur  
310 l'économie aussi, disons. Et à mon avis, c'est essentiel de pouvoir semer des graines ici afin  
311 de pouvoir réussir à faire en sorte que les élèves puissent acquérir une réflexion ou des  
312 compétences qui vont pouvoir leur être utiles par la suite, et qui vont au-delà de juste  
313 s'alimenter.

314 *Très bien. Alors je ne sais pas si vous avez un mot de la fin mais si ce n'est pas le cas je*  
315 *vous remercie infiniment et vous souhaite une belle suite de journée.*

316 Belle fin de journée à vous aussi.

### Retranscription : enseignant-e 3

Date : 29.03.2024

1 *Bonjour, nous allons commencer si cela vous va. Super. Alors première question, avez-vous*  
2 *déjà discuté avec vos élèves des repas qu'ils-elles font à la maison et si oui, est-ce que vous*  
3 *avez remarqué des différences d'accès aux ressources alimentaires s'ils-elles viennent de la*  
4 *ville ou de la campagne ?*

5 Oui, absolument. Par contre, franchement, je n'ai pas forcément remarqué de différences à  
6 ce niveau-là. J'ai des élèves qui viennent de milieux plutôt très modestes et tous de la ville, du  
7 coup de manière générale, l'accès à une bonne alimentation bien saine n'est pas une priorité  
8 pour eux, c'est manger tout court la priorité bien souvent.

9 *Vous me précédez dans ma prochaine question qui est justement de savoir si vous pensez*  
10 *que tous-tes les élèves ont accès à une variété de repas équilibré pendant leur pause déjeuner*  
11 *?*

12 Clairement pas. Non, non, clairement pas. Certaines fois eux-mêmes me le disent qu'il n'y  
13 a personne à la maison donc qu'ils s'achètent un truc à la boulangerie ou à la coop vite fait  
14 tout simplement comme repas de midi. Donc clairement ce n'est pas forcément équilibré ou  
15 des fois il y en a même qui ne mangent même pas, ils sautent un repas. Certains mangent  
16 dans leur chambre, devant les écrans, un repas cuisiné la veille mais qui ne leur plaît pas,  
17 donc ils mangent des chips. Donc clairement ce n'est pas forcément l'équilibre alimentaire qui  
18 prime. Après, je parle souvent de midi mais je ne pourrais pas dire par rapport au soir, car ça,  
19 ils ne m'en parlent pas du tout et c'est vrai que je ne leur pose pas la question non plus.

20 *Il y en a quand même certain-e-s selon vous qui ont des repas nutritifs avec la famille à midi*  
21 *ou vous avez plutôt une population d'élèves avec des parents qui ne peuvent pas être présents*  
22 *à ce moment de la journée ?*

23 Je dirais que c'est variable hein. C'est plutôt surprenant en fait. Justement, j'entends pour  
24 certains qu'à la maison, on fait super attention au niveau de l'alimentation. Ça me surprend  
25 bien parce que c'est vrai que c'est plutôt peu fréquent. Voilà mais je pense que ça dépend  
26 vraiment de chacun. Là par exemple, je pense à une maman, qui est d'origine portugaise,  
27 seule avec ses quatre enfants mais qui fait très attention à l'alimentation de ses enfants et  
28 d'autres qui par contre bon bah vont pouvoir manger ce qu'ils veulent quand ils veulent donc  
29 je pense que je ne peux pas faire de généralités mais que le plus souvent, dans cette tranche  
30 de population avec laquelle je travaille, il est compliqué d'avoir accès à une alimentation saine  
31 voire à une alimentation tout court lors des repas de midi surtout.

32 *Est-ce que vous avez déjà rencontré des cas où des élèves ne pouvaient pas se nourrir*  
33 *correctement à cause du manque de moyens financiers spécifiquement ?*

34 Oui, je connais une jeune fille dont la maman n'osait pas dire qu'elle n'arrivait pas à finir ses  
35 fins de mois et du coup, une fois elle s'est évanouie et c'est comme ça qu'elle a osé dire qu'en  
36 fait elle ne mangeait pas suffisamment. La collègue qui l'avait pour la cuisine justement a géré

37 comme elle le pouvait, elle faisait l'air de rien, parce que la maman ne voulait pas dire car elle  
 38 se gênait, et du coup à la fin des cours de cuisine, souvent la fille rentrait à la maison avec  
 39 des surplus qui apparaissaient comme de par hasard. En fait, la prof de cuisine faisait exprès  
 40 de faire plus, et de lui donner. Du coup, au moins une fois par semaine, voire deux, elle avait  
 41 accès à des repas durant sa pause de midi. Mais c'est clair que j'ai su ça et ça m'a terriblement  
 42 touchée. D'autant plus que je n'y aurais pas pensé en voyant cette jeune.

43 *Et cette jeune fille, vous savez si elle habitait plutôt en ville ou à la campagne ?*

44 Au centre-ville, clairement, dans une zone plutôt défavorisée de la région lausannoise.

45 *D'accord. Et est-ce que du coup dans votre pratique vous avez déjà pu sensibiliser les*  
 46 *élèves justement à ces inégalités socio-économiques par rapport au choix alimentaire ?*

47 Pas vraiment car c'est délicat justement de leur parler du milieu socio-économique, du  
 48 moment où la plupart d'entre eux sont plutôt dans un milieu déjà pauvre. Donc par contre je  
 49 parle au niveau de voilà de l'alimentation. En quoi c'est important de varier, en quoi ça apporte  
 50 des nutriments, en quoi la nourriture saine est importante. Donc en fait peut-être des discours  
 51 qu'ils ne peuvent pas avoir à la maison. Et puis de leur montrer que si on achète de saison en  
 52 choisissant bien ses aliments on peut quand même avoir accès à de la nourriture qui est tout  
 53 à fait abordable et se nourrir correctement, pour voilà éviter tout ce qui est plats déjà cuisinés  
 54 qui sont chers, où il n'y a rien dedans et beaucoup d'additifs et autres donc je les encourage  
 55 vraiment à varier et à tester et c'est pour ça que je leur explique qu'en fait à la cuisine on vient  
 56 aussi pour découvrir cette manière de faire là, pas si cher que ça, toujours. Je les vois en  
 57 cuisine une fois par semaine. Mais je les ai 28 périodes dans la semaine. Ce sont principale-  
 58 ment des enfants à besoins particuliers, donc on monte à la cuisine à partir de 10h00, on lit  
 59 les recettes ensemble, on regarde ce qui est important, après eux-mêmes prennent les diffé-  
 60 rents ingrédients, on pèse, etc... C'est l'occasion de faire aussi un petit peu de maths vu que  
 61 je les leur enseigne aussi, également de la compréhension de texte, ensuite on mange à midi  
 62 ensemble, là on aborde aussi le savoir-être, ne pas manger avec son natel, discuter, parta-  
 63 ger, donner son point de vue sur le repas, j'aime pourquoi, pourquoi je n'aime pas, donner des  
 64 arguments. Et puis après il y a les nettoyages et la remise en état aussi, donc d'autres choses  
 65 de la vie courante où pour eux ça peut être aussi important d'avoir des points de repère et des  
 66 savoir-faire.

67 *Super, très intéressant. Et pour les collations de 10h00 est-ce que vous avez déjà vu ce*  
 68 *qu'ils-elles mangeaient, et si oui, est-ce que vous avez l'impression qu'il y a une des cultures*  
 69 *ou des traditions alimentaires qui s'y reflètent*

70 Alors ce qui me frappe de plus en plus, c'est que bon, ça fait un certain temps que j'en-  
 71 seigne maintenant mais il y a de moins en moins d'élèves qui mangent quelque chose le ma-  
 72 tin, que ce soit au déjeuner ou à la pause de 10h00. Je leur pose la question et certaines fois,  
 73 très rarement, il y en a un pour qui ça va être justement l'inverse, il aura le gros sandwich pour  
 74 les 10 h, mais la majorité d'entre eux ne mange rien du tout le matin, donc même pas à 10h00.  
 75 Je leur dis qu'il y a le pain-choc dans la cour de récréation, mais ils me disent qu'ils n'ont pas  
 76 les sous pour acheter. Du coup je les sensibilise aussi à ça, au fait que le dernier repas à 19h  
 77 le soir d'avant jusqu'à 12h30 le lendemain, ça fait beaucoup d'heures sans man-ger. Par  
 78 contre, du coup, vu qu'ils ne mangent souvent pas, il est difficile à dire que des tradi-tions

79 spécifiques sortent de tout ça. Et à midi, ils rentrent chez eux donc je ne vois rien lié à cela  
80 non plus.

81 *OK. Du coup par contre, quand vous faites les repas avec eux-elles, est-ce qu'entre les*  
82 *élèves ils-elles partagent des recettes de leur culture ?*

83 C'est arrivé quelquefois. Certaines fois ils se gênent aussi car ils demandent à la maman,  
84 car oui, c'est le plus souvent la maman qui cuisine dans mon expérience, et elle ne saura pas  
85 dire au niveau des quantités parce qu'elle fait à l'œil donc après l'élève n'ose pas partager et  
86 c'est difficile pour moi d'avoir des recettes pour les amener à mélanger leurs habitudes. Mais  
87 oui, c'est arrivé, oui. Cela dépend vraiment des classes et des années. En général, ils sont  
88 ouverts, assez contents de partager. Donc quand je leur propose de le faire, et quand il y a  
89 quelqu'un qui peut apporter une ouverture sur un pays, ils posent des questions, ils veulent  
90 goûter, quel que soit le pays, la culture. Non, non, ils sont plutôt intéressés mais ça doit venir  
91 de moi en premier la proposition.

92 *Et est-ce que vous avez dû changer votre façon d'enseigner la nutrition ou la cuisine pour*  
93 *tenir compte des différentes cultures alimentaires des élèves ?*

94 Ouais ouais par rapport à il y a 30 ans, clairement. Par exemple, au lieu de prendre du  
95 jambon de porc, je vais prendre du jambon de dinde pour qu'il n'y ait justement pas de diffé-  
96 rence entre les musulmans ou les non musulmans par, ça je dirais que c'est la plus grosse  
97 différence. Avant, on ne prenait pas vraiment en compte les traditions je dirais religieuses et  
98 culturelles. Tu cuisines suisse-français et c'est tout. Ce n'est plus le cas maintenant. Même  
99 pour la carbonara, j'ai dû prendre du jambon de dinde, ça m'a fait beaucoup de peine. Du coup  
100 cette année j'ai pris des vrais lardons pour la majorité de la classe, et puis là j'ai fait une  
101 différence en disant désolé mais le carbonara ça se fait avec des petits lardons. Mais c'est vrai  
102 que ça restreint vite les recettes car beaucoup mangent aussi halal, alors qu'avant c'était juste  
103 sans porc et encore avant c'était sans restriction. Du coup, je fais en sorte qu'il n'y ait pas trop  
104 souvent cette différence qui apparaisse. Donc je vais éviter tout ce qui est cochonnaille  
105 clairement mais même la viande tout court souvent comme ça ils sentent tous inclus.

106 *Très bien. Et du coup, dans ces moments-là justement, est-ce que vous essayez d'encou-*  
107 *rager les élèves à comprendre les liens entre cette identité culturelle et les choix alimentaires*  
108 *qu'on fait ?*

109 Que typiquement, nous on mange du porc parce que dans notre culture, le porc se mange,  
110 par exemple ? Alors oui, mais pas beaucoup, c'est vrai. Je l'ai eu évoqué comme je l'ai dit  
111 avant en faisant la carbonara par exemple. Ça a permis d'aborder les différences cultu-  
112 relles et les habitudes de chaque pays en termes d'aliments. Peut-être aussi comme ça au passage  
113 quand quelqu'un pose une question. Mais c'est vrai que ce n'est pas un sujet que j'ai pu  
114 travailler particulièrement, mais ça me donne une idée par contre là.

115 *Changement de thématique, est-ce que vous avez déjà fait des activités écologiques ou en*  
116 *lien avec l'écologie ou l'environnement avec vos élèves ?*

117 Oui, un joli projet. On a préparé le petit coin de jardin de l'école. C'est nous qui avons  
118 commencé par préparer dès le commencement. Autrement dit, on a défini un espace, on a  
119 retourné la terre, on a mis du carton, on a mis du compost et des vieilles branches. Enfin, c'est  
120 nous qui avons préparé, qui avons remis la terre avant de la limiter la taille du potager dans

121 l'espace choisit. Dès le départ, ça a été fait avec mes élèves puisqu'en fonction du temps, des  
122 moments qui étaient possibles pour aller, c'était nous qui en avions le plus et qui avions le plus  
123 de liberté pour modifier notre planning semaine. Puis il y avait quand même pas mal de boulot  
124 au départ, donc il en fallait du temps. Donc la préparation du potager qui est là pour toutes les  
125 classes, en fait, c'est ma classe qui a fait ça. On avait fait aussi un portail avec des vieilles  
126 branches qui avaient été coupées par la commune. Mais bon, malheureusement il n'a pas  
127 tenu dans le temps, donc ça a été changé. Mais disons que l'idée c'était d'ouvrir sur l'écologie.

128 *OK, et du coup, pendant cette activité, vous avez pu remarquer des différences dans la*  
129 *manière dont ils-elles se sont réparti-e-s les tâches entre eux-elles ?*

130 Bah alors ce qui était clair c'était que certains étaient très très motivés et d'autres pas du  
131 tout. Alors énorme différence. Et puis ben là clairement on peut ressentir aussi que c'est par  
132 rapport à ce qu'ils ont pu recevoir comme message à la maison. Ceux qui avaient plus l'habi-  
133 tude d'être dans la nature, ça ne les gênait pas de toucher des herbes par terre, de désher-  
134 ber, alors que d'autres c'était non, je ne touche pas ça, même l'idée de le faire les rebutait.  
135 Donc certains se sont beaucoup impliqués et d'autres clairement moins.

136 *Et est-ce qu'il y avait des liens aussi par rapport au fait que ce soit des filles ou des gar-*  
137 *çons dans ces moments-là ?*

138 Pas trop non, alors là ce n'était pas clairement fille-garçon. Je dois dire qu'il y avait autant  
139 un ou deux garçons qui mettaient les pieds au mur qu'une ou deux jeunes filles qui n'avaient  
140 pas envie de se salir, donc je ne pourrais pas dire que c'était une question de fille-garçon, non,  
141 je n'ai pas cette impression. Je crois vraiment que c'était en lien avec l'éducation à la maison,  
142 et ce que chacun fait déjà de son côté chez lui, avec son entourage. Laissez-moi réfléchir.  
143 Non, je n'ai pas l'impression que leur intérêt de l'écologie ou que leur motivation à faire des  
144 tâches soient liés au sexe. Non, non. J'ai eu des garçons très intéressés par tout ce qui était  
145 écologie et nature, des filles aussi et d'autres pas du tout. Donc non, je n'ai pas l'impression  
146 que ce soit en rapport avec le genre mais plutôt influencé par des facteurs sociaux à la maison.  
147 Ce qu'ils ont pu vivre, ce qu'on a pu leur expliquer, dans quoi ils ont baigné, voilà.

148 *Très bien. Et est-ce que selon votre expérience une répartition des tâches spécifique telle*  
149 *que les filles, vous plantez, les garçons, vous nettoyez, pourrait influencer la perception des*  
150 *élèves sur les rôles de chacun-e dans les thématiques liées à l'écologie ?*

151 Je n'aurais pas eu l'idée de faire ça, surtout pas. Maintenant, si c'était le cas, je ne sais pas  
152 dans quelle mesure ils feraient une globalité de ça, je ne sais pas, je ne pourrais pas dire. Mais  
153 je ne crois pas car une fois de plus, c'est très spécifique à ce qu'ils entendent tous les jours  
154 hors de l'école, à la maison. Après, si l'enseignant le fait, en effet, cela pourrait renforcer des  
155 idées déjà en place sur les rôles de chacun et sur l'intérêt à porter à l'écologie. Mais il faudrait  
156 que les idées soient déjà bien ancrées pour que ça les influence.

157 *Et est-ce que vous avez observé des discussions ou des comportements parmi les élèves*  
158 *qui pourraient refléter les idées sur les rôles de chacun-e ?*

159 Ça oui, clairement. J'entends beaucoup de discussions. C'est de pire en pire en plus j'ai  
160 l'impression. J'ai entendu que « les filles sont à la maison en train de faire à manger et les  
161 garçons n'ont pas besoin de le faire ». Donc ça, ça me frappe vraiment. Il me semble qu'il y  
162 avait nettement plus d'égalité ou de recherche d'égalité, et puis même de la part des garçons,  
163 quand j'avais leur âge par rapport à maintenant quoi, ça me frappe vraiment cette notion de

164 rôle et de genre, quoi. Je pense qu'il y a plusieurs facteurs dus à ces changements. Facteurs  
 165 déjà en fonction de la culture, selon les cultures, les schémas sont encore bien ancrés. La fille  
 166 reste à la maison pour s'occuper des enfants et faire à manger pendant que le mari va  
 167 travailler. Donc en rapport avec la culture. En rapport avec ce qu'il peut voir sur les réseaux  
 168 sociaux. Il me semble que, je ne sais plus avec qui je discutais de ça mais des élèves c'est  
 169 sûr, et ils me disaient qu'en gros les filles maintenant c'est « ou des saintes ou des salopes »  
 170 quoi. Donc c'est comme si d'avoir accès à beaucoup de contenus où on voit des filles peut  
 171 être un petit peu sensuelles, dénudées, ça crée d'autant plus un fossé entre soi- disant deux  
 172 catégories de filles. Comme s'il n'existait que ça et rien entre deux. Et c'est un discours que  
 173 j'entends vraiment de la part des élèves, « celle-là elle est comme ça, et celle-là elle est  
 174 comme-ci ». En cuisine, j'ai aussi entendu des phrases telles que « tu dois faire la vaisselle,  
 175 pas moi, car à la maison c'est ma mère qui fait ». Et je dois avouer que je remarque que les  
 176 filles sont beaucoup plus efficaces quand même en cuisine et les garçons se reposent  
 177 facilement sur les filles, ils vont les laisser faire et les filles ça ne les dérange pas de faire à la  
 178 place des garçons quoi. Comme si c'était normal, parce qu'à la maison ça se passe comme  
 179 ça aussi très certainement. Par contre, j'ai une jolie anecdote. Ça m'a fait plaisir parce que j'ai  
 180 une petite jeune fille qui est musulmane, qui a un frère jumeau et qui m'a dit qu'il y a très peu  
 181 de temps de ça, elle a dit à sa maman « mais enfin pourquoi moi je dois faire la vaisselle et  
 182 pas mon frère ? ». Donc ça m'a fait bien plaisir qu'elle ose poser la question à la maison,  
 183 qu'elle se questionne là-dessus, vu que c'est vrai qu'on aborde quand même pas mal la  
 184 question du genre en classe.

185 *Et du coup sa maman lui a donné une réponse à sa question ?*

186 Oui, elle lui a tout simplement répondu « parce que c'est comme ça ma fille ». Voilà, c'était  
 187 la réponse de la maman, mais l'élève elle se sort un petit peu de tous ces schémas tradition-  
 188 nels et non questionnés et je trouve ça chouette. J'avais aussi une élève qui venait d'Iran, qui  
 189 du coup était un peu pareille. C'est la maman à la maison qui faisait tout. Mais elle voulait sortir  
 190 un peu de ces schémas également. Elle osait un petit peu mais elle était quand même, bah je  
 191 fais exprès souvent de les mélanger à la cuisine mais clairement elle prenait en charge beau-  
 192 coup de choses que les garçons n'arrivaient pas à faire. Je lui demandais pourquoi elle faisait  
 193 à leur place, sa réponse était intéressante, « il n'y arrive pas, et si je le laisse essayer, il va  
 194 prendre trop de temps ». En fait, elle allait spontanément à son secours et faisait à sa place.

195 *Mais ça, par contre, dans le jardinage, vous ne l'avez pas observé ?*

196 Peut-être dans les tâches où c'était plus physique quand il s'agissait justement de mettre  
 197 des tas de terre, et bien certaines jeunes filles, c'est vrai, peut-être pas très sportives, étaient  
 198 vite fatiguées. Du coup, les garçons disaient, mais attends, je vais faire moi. Mais c'est plus  
 199 en rapport avec vraiment des difficultés au niveau physique, pour la force, sinon pas.

200 *Et est-ce que vous avez le sentiment, si vous avez fait des sujets environnementaux, que*  
 201 *certain·e·s sont plus ou moins intéressé·e·s en fonction de leur genre, leur culture ou de leur*  
 202 *statut social ?*

203 Alors de nouveau, malheureusement, c'est quand même bien lié au statut social, quoi. En  
 204 général, bon, tout ce qui est catastrophes naturelles ça intéresse fortement les garçons, ils  
 205 suivent, on en parle dans l'actualité. J'ai cette chance de pouvoir adapter un peu mon pro-  
 206 gramme en fonction de ce qui se passe donc quand il se passe quelque chose, et bien on en

207 parle immédiatement. C'est clair qu'il y a des jeunes filles, oui surtout des jeunes filles, qui ne  
 208 sont pas du tout mais alors pas du tout intéressées. J'ai de la peine à comprendre comment  
 209 on peut ne pas s'intéresser à ce point-là à ce qui se passe autour de nous. Mais je suppose  
 210 que c'est à cause de ce qu'ils vivent au quotidien. C'est malheureusement je dois dire sou-  
 211 vent des jeunes filles qui ont comme activités de faire les magasins, d'aller en commission,  
 212 d'aller au centre commercial, d'être sur leur téléphone et ça se limite à ça. Et pas beaucoup  
 213 d'échanges aussi avec les parents, ou vraiment des échanges sur du concret lié à l'école,  
 214 mais pas sur ce qu'on peut vivre.

215 *OK, donc là finalement, dans cette classe, ce serait les garçons qui seraient plus sensibles*  
 216 *à l'environnement que les filles ?*

217 Ouais, Ouais. Parce que comme si elles étaient reléguées à la cuisine un peu, certaines.  
 218 Bon j'ai peu de filles cette année, j'ai que 5 jeunes filles et 11 garçons. Mais les 5 jeunes filles,  
 219 quand on parle d'un sujet de géographie ou d'écologie, elles se ferment. Elles ne sont pas là  
 220 quoi. Tandis que les garçons sont quand même plus attentifs à ce qui se passe, il s'ouvre sur  
 221 le monde, je dirais sur d'autres choses que Tik tok et compagnie quoi. Il faudrait peut-être  
 222 qu'on leur présente le cheminement et l'effet des rouges à lèvres sur leur santé pour les inté-  
 223 resser. Ouais c'est un peu cliché je sais, mais j'essaie de réfléchir à voix haute pour trouver  
 224 une solution. J'ai tenté de faire ça avec la mode justement, leur montrant les tonnes de vête-  
 225 ments qui sont échoués sur les plages chaque année, ça on en a parlé il n'y a pas longtemps  
 226 pour les sensibiliser au phénomène de la Fast Fashion. Mais bon, ce sont des jeunes filles,  
 227 qui vu leur milieu, ne dépensent pas trop d'argent ou n'ont pas d'argent tout court à dépenser  
 228 pour des vêtements, elles ne sont pas trop accros aux habits, donc ça ne les a pas tant tou-  
 229 chés que ça, après on ne sait jamais comment ça va devenir, comment ça se passera plus  
 230 tard. Mais pour l'instant, la plupart de mes élèves viennent d'un milieu plutôt modeste voire  
 231 pauvre. Ils ont souvent des difficultés liées au langage, il y a peu d'échanges entre eux, ils  
 232 sont très renfermés, introvertis.

233 *Et du coup, au vu de ces difficultés, ça vous est arrivé d'aborder les questions de genre*  
 234 *avec vos élèves ?*

235 Ah oui, oui, bien sûr. Alors là, en l'occurrence, je leur lis le conte Brune Paille ou bien Le  
 236 prince se marie et d'autres comptes inclusifs donc je leur lis ça de temps en temps. Dans Le  
 237 prince se marie, on lui présente plein de jeunes filles, mais il ne les veut jamais et un jour il y  
 238 a un charmant jeune homme qui arrive avec une princesse, il est tout à coup tout joyeux et en  
 239 fait c'est comme ça qu'il réalise qu'il ne pouvait pas trouver de princesse puisque son âme  
 240 sœur, c'était un prince. Et du coup, ils se marient. Donc voilà, compte inclusif pour ouvrir sur  
 241 cette question, et c'est génial de le faire ainsi. Il y a vraiment des jolis comptes et du coup c'est  
 242 plutôt une manière indirecte d'approcher la question, je profite je dirais d'un prétexte. Après,  
 243 ma manière d'en parler dépend aussi des situations. Là, on en parle comme ça et je dois dire  
 244 que je trouve qu'ils réagissent plutôt bien, ils sont plutôt assez ouverts d'esprit. D'ailleurs là  
 245 clairement, je vois une évolution dans les générations. Je pense qu'avant certains auraient été  
 246 offusqués et là je trouve qu'ils prennent ça vraiment comme si c'était normal. Ça ne les frappe  
 247 pas plus que ça que le prince se marie avec un autre prince, donc j'ai trouvé ça chouette cette  
 248 ouverture d'esprit. Le rose ce n'est pas forcément réservé aux filles donc j'ai trouvé ça bien.

249 Après, il y a aussi des petites bandes dessinées qui s'appellent Les culottées qui permettent  
 250 d'aborder facilement cette question. Donc voilà, je vais faire en fonction de ce qui se passe  
 251 aussi. Et puis je suis aussi toujours ouverte s'ils veulent amener un sujet qui les intéresse. Je  
 252 prends le temps de communiquer avec eux sur leur envie et je les aborde d'une certaine  
 253 manière aussi qui me convienne. On avait fait tout un dossier, au lieu de faire une journée là  
 254 par rapport à la JOM qui à la base est dans le principe de l'égalité homme-femme par rapport  
 255 au métier, ben nous on avait fait une semaine sur le thème. Il y avait des dossiers qui avaient  
 256 été préparés de manière très intéressante en montrant des photos d'enfants à l'époque des  
 257 rois de France où en fait on voyait des enfants habillés en rose et en bleu et en blanc. Et en  
 258 fait, on pouvait remarquer que le rose à cette époque-là, ce n'était pas pour les filles. Du coup  
 259 on a pu discuter de pourquoi c'est arrivé comme ça, pourquoi ça a été telle-ment généré ? Enfin  
 260 bref. J'ai trouvé que justement, ils avaient été très réceptifs et puis que c'était une bonne  
 261 ouverture d'esprit pour eux aussi de réaliser que les choses bougent et changent en fonction  
 262 du conditionnement qu'on peut avoir par les médias, les publicistes et puis que justement on  
 263 est un petit peu manipulé par tout ça, puis qu'il faut avoir quand même l'œil et garder son point  
 264 de vue.

265 *Oui, et puis finalement de l'aborder au travers d'images ou de contes ça enlève l'aspect in-*  
 266 *jonction.*

267 Ah alors totalement. C'est ça qui est délicat, c'est d'éviter d'être moralisateur. Oui il ne fait  
 268 surtout pas être moralisateur, mais poser les choses telles qu'elles sont et puis plutôt deman-  
 269 der le ressenti de chacun. Et puis, il est important de voir qu'on a chacun des points de vue  
 270 différents et puis qu'on peut ressentir des choses de manière différente. Mais c'est difficile à  
 271 le faire des fois en tant qu'enseignant, quand ça nous tient à cœur, quand ce sont des causes  
 272 qui nous tiennent à cœur. Et j'avoue que moi clairement, je les laisse parler, puis après je  
 273 donne forcément mon point de vue. Je n'arrive pas à m'en empêcher, c'est difficile. Je leur  
 274 parle de mes propres expériences. Je leur explique qu'avec mon frère, on se partageait les  
 275 tâches. Que mes enfants maintenant, et je suis très fière de cela, aide beaucoup leurs femmes,  
 276 enfin non ce n'est pas qu'ils aident leur femme, c'est qu'ils partagent les tâches tout  
 277 simplement, on ne peut pas dire qu'ils les aident justement parce que pour moi, il y a un vrai  
 278 partage tandis que ma génération avec mon mari c'est « il m'aide », « Ah je t'ai fait la vaisselle  
 279 », tandis que là, mes enfants qui ont une trentaine d'années, c'est partagent des tâches, les  
 280 deux font de tout quoi, autant les commissions que les repas et ce n'est pas un qui aide l'autre,  
 281 c'est on s'aide, on collabore, donc ça me fait tellement plaisir.

282 *Donc là, on voit une grosse évolution générationnelle par rapport à ça ?*

283 Oui mais alors pas dans tous les couples, pas dans tous les milieux sociaux, pas dans toutes  
 284 les cultures. Mais quand même. Si on prend par rapport à, je pense des jeunes de cultures  
 285 plutôt suisses, ben on a quand même une claire évolution.

286 *Ok. Et du coup avant, vous me parliez des responsabilités à la maison, est-ce qu'ils-elles*  
 287 *vous ont déjà parlé de la répartition des responsabilités chez eux-elles ?*

288 Alors moi, je leur ai simplement demandé si certains étaient responsables de certaines  
 289 choses. Dans certaines familles pas du tout, ils n'ont aucune responsabilité, mais vraiment  
 290 rien, même à peine s'occuper d'eux-mêmes et dans d'autres, je pense à un jeune homme  
 291 spécifiquement là, justement le jeune homme qui est issu de la famille de quatre enfants, et

292 bien, il aide beaucoup sa maman justement, il est responsable de sortir des poubelles, il est  
293 responsable d'aider sa maman tel jour à faire le ménage. Donc certaines fois ça peut arriver,  
294 voilà, alors que je ne m'y attendais pas forcément vu son comportement en classe parce qu'en  
295 fait cette discussion est venue au départ du début de l'année, quand on dit que dans la classe  
296 il y a des tâches, et que l'on doit mettre des responsables. Je leur dis toujours que mais dans  
297 le fond qu'est-ce que ça veut dire être responsable, étant donné que souvent il faut rappeler «  
298 qui est responsable des fenêtres ? il faut ouvrir les fenêtres ! Qui est responsable du tableau  
299 ? il faut nettoyer le tableau ». Donc à ce moment-là on n'est pas responsable. Donc voilà,  
300 j'essaye vraiment d'encourager à être vraiment responsable, autrement dit, que la tâche elle  
301 doit être faite sans que personne ne vienne derrière pour vérifier et j'ai demandé comment ça  
302 se passait à la maison et certains m'ont dit non, non clairement moi je ne dois rien faire, je vais  
303 m'occuper de moi. Une ou deux ont des petites responsabilités mais au niveau de leur  
304 chambre mais pas plus.

305 *Vous avez relevé avant que certaines filles ont des mamans qui font beaucoup la cuisine et*  
306 *que les filles suivent ce modèle-là. Mais du coup, est-ce que les garçons eux aussi suivent un*  
307 *certain modèle ?*

308 Et bien justement, de par la discussion qu'on a eue, j'ai pu voir qu'il n'y en a qu'un de la  
309 classe qui a vraiment une responsabilité pour aider les parents, les autres, ne font pas grand-  
310 chose voire rien du tout. Et c'est vrai que pour presque tous, ce sont les mamans qui  
311 s'occupent du ménage et les papas qui partent travailler, quand il y a un papa. Après, dans  
312 mon contexte, j'ai une majorité d'élèves qui ont déjà des difficultés de base, c'est donc souvent  
313 déjà compliqué juste d'être. Mais malgré les besoins particuliers de beaucoup d'entre eux, des  
314 fois ils peuvent être très efficaces au niveau pratique justement. Donc moi je trouve que ça  
315 peut être justement intéressant de voir que oui ça peut être difficile l'école, mais que dans le  
316 concret on s'en sort quand même, qu'on n'est pas forcément en difficulté dans toutes les  
317 situations dans lesquelles on se trouve, au contraire même, et qui du coup s'ils avaient déjà  
318 des responsabilités à la maison, cela les aiderait dans beaucoup de domaines.

319 *Pour en revenir à la cuisine, est-ce que vous avez observé s'il y avait des situations où les*  
320 *stéréotypes liés au genre ont un impact sur les choix alimentaires des élèves ?*

321 Alors à nouveau, je le voyais plus avant. Maintenant, par contre, ce que je vois, c'est que  
322 les filles mangent peu. Beaucoup de garçons font quand même attention, ce que je voyais  
323 moins avant, et il y aura un ou deux garçons qui vont manger vraiment beaucoup, mais en  
324 même temps bon ben voilà, à 14-15 ans, adolescents en plein développement, c'est là où on  
325 mange beaucoup, donc c'est normal. Mais ce qui me frappe c'est que vraiment les filles man-  
326 gent très peu. Tout à l'heure j'ai dit à une de mes élèves que ça c'était une portion de ma petite  
327 fille de 2 ans, tellement elle s'était servi un tout petit peu de riz, et ce n'est pas parce qu'elle  
328 n'aimait pas, c'est vraiment parce que voilà, non, je ne veux pas manger plus.

329 Ça m'interroge vraiment parce que beaucoup de filles mangent peu voir pas, et certaines  
330 m'ont clairement dit que c'était parce qu'elles faisaient attention au poids, à la ligne, et qu'il  
331 fallait qu'elles puissent être jolies sur les photos. Et c'est un discours aussi des garçons que  
332 je n'avais pas avant. J'ai des garçons justement qui disent « moi je mange que de la salade,  
333 on m'a dit que je devais faire attention à mon poids ». Ils mangent donc beaucoup de salades,  
334 alors qu'avant ce n'était pas le cas, je devais plutôt me battre pour leur en faire manger.

335 *Et sauriez-vous d'où ça vient ?*

336 Je pense que ça vient de ce qu'elles voient et il y a une famille à laquelle je pense où le pa-  
337 pa est vraiment en surpoids et là les parents ont très peur que la jeune fille prenne du poids.  
338 Donc là, clairement, il y a la famille qui fait très attention, puis qui voilà encourage la jeune fille  
339 à faire attention, mais sinon je pense que ça vient vraiment d'eux-mêmes, enfin de ce qu'ils  
340 peuvent discuter entre eux, voir autour d'eux.

341 *Et est-ce que, ça y répond déjà en partie, mais est-ce que vous avez observé des diffé-*  
342 *rences dans la manière dont les élèves parlent de la nutrition en fonction de leur genre ?*

343 Oui oui, c'est ce que je disais. J'ai l'impression que vraiment pour les filles, il faut vraiment  
344 faire attention par rapport à ce qu'elles peuvent manger, même au niveau des desserts, elles  
345 vont éviter le sucre, donc je trouve que ça va loin. Et elles vont en discuter quand on est en  
346 cuisine justement, avec des phrases du style « Ah tu manges ça ? », ou « attention, il y a trop  
347 de sucre ». Pour les garçons, je les entends plus parler du gras. Mais ça, c'est par rapport aux  
348 élèves de cette année, les discussions qu'on a pu avoir récemment. Maintenant ça peut  
349 changer d'une équipe à l'autre, hein, on est d'accord.

350 *Oui, oui, complètement, on est d'accord. Pour terminer, je vais vous citer quatre énoncés*  
351 *auxquels vous répondez juste par oui ou non. Et si vous avez des commentaires en plus, je*  
352 *les prends volontiers. Dans votre pratique, vous avez remarqué que l'alimentation peut être*  
353 *au cœur de nombreuses formes de discrimination.*

354 Est-ce que l'alimentation peut être au cœur de formes de de discrimination ? Oui, par rap-  
355 port à la religion quand même, oui. Par exemple, « toi tu ne connais pas le goût des chips au  
356 bacon quand même », j'ai entendu cette phrase-là, donc voilà, ça m'a frappé. Un autre  
357 exemple que j'ai retenu « tu fais le ramadan, tu vas mourir de faim » ou encore d'autres  
358 phrases comme ça. Donc au lieu de se renseigner, de demander, poser des questions, ils vont  
359 plutôt faire des jugements directement.

360 *Les pratiques alimentaires et les choix alimentaires sont influencés par les normes de genre*  
361 *préexistantes dans la société.*

362 Ça rejoint un petit peu ce qu'on disait, tout à l'heure, donc oui plus avant que maintenant.  
363 Quoique, plus maintenant. Bah, en fait, ça dépend des situations, c'est pour ça que j'hésite.  
364 Parce que c'est vrai qu'avant plus facilement des garçons auraient mangé bien de la viande  
365 tandis que maintenant il y a peut-être moins de différences justement par rapport à ça. Donc  
366 avant la différence était plus sur l'aliment mangé et maintenant sur la quantité mangée je  
367 pense.

368 *L'alimentation est un lieu de fabrique et de reconfiguration des rapports sociaux de genre.*

369 Je n'ai pas l'impression, non.

370 *Et l'alimentation est une arme potentielle de contestation pour toutes les identités en souf-*  
371 *rance.*

372 Certainement oui, regardez l'anorexie ou la boulimie ou encore se positionner par rapport à  
373 être végétalien ou végétarien par rapport à ce qu'on peut vivre, au niveau de ce qu'on attend  
374 ou des efforts qu'on souhaite mettre en place pour l'écologie, donc oui clairement c'est une  
375 arme de contestation utile dans bien des domaines variés.

376 *Eh bien j'ai terminé, donc je ne sais pas si vous avez un mot de la fin.*

377 Un mot de la fin, oui, en fait tout ça est très intéressant parce que justement ça m'ouvre moi-  
378 même sur des questionnements. Certains points auxquels je n'avais jamais pensé, d'autres  
379 que j'avais laissé un peu tomber. J'imagine certains liens que je pourrais faire, cer-  
380 taines nouveautés que je pourrais mettre en place. Je vais pouvoir peut-être remettre au goût du jour  
381 certaines de mes pratiques et réutiliser en classe certaines séquences. Donc top, cet entretien  
382 me sera bénéfique à moi aussi.

383 *Bon alors super, je suis ravie si cet échange nous aide tous-tes les deux. Merci infiniment*  
384 *pour votre temps et votre honnêteté et très belle fin de journée à vous.*

**Retranscription : enseignant-e 4**

Date : 02.04.2024

1 *Bonjour, alors nous allons commencer si cela vous va. Avez-vous déjà discuté avec vos*  
2 *élèves des repas qu'ils-elles font à la maison ?*

3 Alors moi je discute un petit peu avec les élèves de ce qu'ils mangent, mais simplement  
4 parce que quand on leur fait découvrir des plats, en fait tout ce qu'on fait, on a l'impression  
5 qu'on leur fait découvrir des plats. Et après, ben c'était un petit peu qu'est-ce qu'ils man-  
6 geaient. Et puis on voit, je trouve, que certaines nationalités mangent beaucoup à la maison,  
7 selon leur nationalité, les plats du pays et puis d'autres, on est souvent sur de la junk food  
8 quoi.

9 *OK et du coup, là vous parlez des nationalités, mais est-ce que vous avez remarqué des*  
10 *différences d'accès aux ressources alimentaires s'ils-elles viennent de la ville ou de la cam-*  
11 *pagne ?*

12 Je n'ai pas d'élève qui vient de la campagne, tous viennent de la ville. Alors oui, j'ai des  
13 élèves qui avant habitaient dans des zones comme Romanel, mais c'est des élèves finalement  
14 qui sont dans le même principe, qui habitaient un appartement et pas dans une jolie villa. Je  
15 dirai que la population à laquelle je suis confrontée n'a pas la chance ni la possibilité  
16 actuellement de se situer dans des quartiers, comment dire, huppé.

17 *Et vous avez parlé de Junk Food, est-ce que vous pensez que tous-tes les élèves ont accès*  
18 *à une variété de repas équilibrés pendant la pause déjeuner ? Ou justement certain-e-s*  
19 *semblent avoir des repas moins nutritifs dans la vie de tous les jours ?*

20 Alors je pense qu'il y en a certains qui n'ont déjà pas de repas à 12h00, donc il y en a  
21 beaucoup qui traînent à 12h00 et qui ne mangent pas forcément, ça c'est la première chose.  
22 Après, il y en a d'autres qui vont à la Coop et on ne sait pas trop ce qu'ils s'achètent, beau-  
23 coup vont au Kebab et au Tacos. Après, il y a quand même des élèves qui rentrent chez eux,  
24 qui ont leurs parents. J'ai un élève qui a sa maman qui est maman de jour, donc elle, elle fait  
25 des repas. J'ai un élève qui a une jeune fille au pair à la maison, donc il rentre, il a des repas  
26 aussi. Je pense qu'il y a quand même une grande disparité entre les élèves.

27 *Et ceux qui n'ont pas de repas à midi, vous pensez que c'est à cause d'un manque de*  
28 *moyens financiers ?*

29 Un manque d'implication des parents je pense plutôt quand je visualise les élèves, plutôt  
30 qu'un manque de moyens, en tout cas dans la classe que j'ai actuellement. Après, j'ai déjà eu  
31 des élèves qui n'avaient que peu de moyens pour cela. Je me souviens d'un clairement, qui,  
32 alors ça a été moins le cas en 9-10-11, mais en 7-8 on m'avait rapporté qu'il n'avait pas de  
33 pique-nique quand il y avait des sorties, quand il fallait en amener. Par exemple, chacun doit  
34 amener quelque chose pour un petit déjeuner, un goûter, une sortie, une course d'école, et  
35 cetera, mais son père ne lui donnait jamais rien ou lui avait donné un jour des pommes pour-  
36 ries, et cela ouais, par manque financier. Mais ça a été un élève, ça a été un élève dans mes  
37 10 ans d'enseignement.

38 *Et du coup, avez-vous déjà sensibilisé vos élèves, au fait justement ces inégalités socio-*  
39 *économiques et des choix alimentaires qu'on peut faire avec ?*

40 Non alors c'est vrai que non. Je l'ai fait avec le Passeport Vacances dernièrement car les  
41 élèves m'ont demandé pourquoi en fait je leur distribuais une feuille pour le Passeport Va-  
42 cances ? Je leur ai donc expliqué que c'était parce que comme ça ils pouvaient un peu occu-  
43 per leur vacances, ne pas rester à la maison, ne pas être sur son natel toute la journée, mais  
44 au contraire être avec les copains et là on a discuté un petit peu du bien fait de faire des sor-  
45 ties plutôt encadrées. Car finalement, ils n'ont plus pour habitude de faire des sorties, d'être à  
46 l'extérieur et du coup bah ils se nourrissent n'importe comment à la maison, alors que c'est  
47 essentiel, mais à la maison personne les surveille, donc ils s'en foutent, ce qu'on aurait fait  
48 aussi nous finalement si nous n'avions pas été encadrés par nos parents. Enfin, dans mon  
49 cas c'est une certitude.

50 *Tout à fait, pareil pour moi. Avant, vous avez parlé des diversités culturelles. Du coup, est-*  
51 *ce que vous avez déjà remarqué si à l'école il y avait des collations ou des repas qui reflé-*  
52 *taient les diversités culturelles qui vous entourent ?*

53 Alors bon les repas de 12h00 je les vois assez après les récréations par contre, on reste  
54 dans du basique. Alors j'ai un élève qui multiplie les Pitches, il a un casier plein de papiers de  
55 Pitch. Un autre qui a toujours sa petite boîte avec - et c'est lui qui mange plutôt différem-  
56 ment à la maison - il a une petite boîte avec plutôt du pain ou des biscuits, quoi. Quelque  
57 chose d'assez commun, occidental même. Je n'ai jamais vu un élève qui sortait ses Baklavas  
58 pour les 10h. Par contre durant les camps, là j'ai pu un petit peu observer. Finalement ces  
59 élèves, même s'ils, en tout cas ceux de ma classe, mangent différemment à la maison, ils ont  
60 quand même assez bien mangé. Ils ont mieux mangé au chalet que sur les pistes où ils avaient  
61 confiance en le cuisinier qui a pris le temps de discuter avec, de prendre en compte certains  
62 régimes, sans avoir l'air de juger. Sur les pistes, les élèves déjà ne trouvaient pas bons, mais  
63 en plus, ils étaient persuadés qu'on leur mentait sur la marchandise, je ne sais pas trop d'où  
64 ils tiraient cela. Petite anecdote hein, j'ai quand même un élève, celui dont la maman est  
65 maman de jour, et bien elle lui fait un repas différent pour lui tous les jours par rapport à ce  
66 qu'il aime parce qu'en fait il n'aime rien. Donc toute la famille mange une chose, mais pour lui,  
67 elle fait autre chose.

68 *Savez-vous pourquoi elle fait ça ?*

69 Il ne m'a rien dit, mais si je fais des suppositions, je pense que c'est un peu lié à sa culture,  
70 peut être un petit peu parce que c'est le fils aîné, dans une famille nord-africaine, donc c'est  
71 l'enfant qu'on choie, à qui l'on dit « ah tu n'aimes pas, ben ce n'est pas grave, je vais te faire  
72 un truc différent ». Et puis en camp, il est allé discuter avec le cuisinier. Ils ont passé un as-  
73 sez bon moment ensemble et en camps, en tout cas les soirs où on mangeait justement au  
74 chalet, il a toujours bien mangé et pourtant je pense que c'est des choses qu'il ne mange pas  
75 à la maison. Donc le lieu et ce qui l'entoure à ce moment-là a aussi un impact sur l'enfant car  
76 à la maison il sait que tout le monde lui dira oui, donc il le fait. Et puis cette discussion aussi  
77 qu'il a eu avec le cuisinier de Plan Sépey maintenant, qui est hyper sympa, hyper ouvert et qui  
78 lui a dit mais tu verras, je sais que tu vas aimer des choses quoi. Donc ils ont vraiment discuté.  
79 Lui, il est allé lui dire qu'il n'aimait pas beaucoup de choses et que donc ça allait être difficile

80 pour lui cette semaine. Et puis en fait moi je l'ai observé, et puis on a discuté en plus avec le  
81 cuisinier et le dernier soir on s'est dit qu'en fait il avait tout mangé durant la semaine quoi.

82 *Super, et surtout bravo malgré tout à lui d'avoir pris cette initiative d'aller en discuter avec*  
83 *le cuisinier. Et entre eux-elles, est-ce que vous les avez déjà vus partager des aliments ou des*  
84 *recettes de leur culture respective ?*

85 Alors dans ma classe actuellement pas vraiment, déjà parce qu'en fait il n'y a pas énormément de mixité de cultures, on est entre suisse, portugais et espagnol. Les cultures différentes ça serait bah justement cet élève-là et il ne cuisine pas, il ne fait rien et il n'aime rien.  
86 Et puis l'autre élève, il est TSA donc autant dire qu'il ne communique pas sur les plats, il ne  
87 communique pas tout court en fait. Après ben finalement où il y a quand même pas mal d'échanges, c'est quand on a fait un travail en OCOM sur les cuisines du monde, et là, ils  
88 choisissent souvent un repas lié à leurs origines respectives. Et puis là, on discute parce que  
89 typiquement quand ils font des Pastéis de Nata, il y en a certains qui disent « ah toi tu les fais  
90 comme ça, mais moi je les fais comme ça », et là du coup ils partagent vraiment comment ils  
91 les font chez eux dans nord ou dans le sud, il y a un vrai échange alors même que c'est le  
92 même plat et le même pays, donc très intéressant. Après, il y a aussi 1000 façons de faire des  
93 cookies. Donc ceux qui en ont fait avec leurs parents, ils disent « mais pourquoi vous mettez  
94 des flocons d'avoine Madame ? Moi je ne mets jamais de flocons d'avoine », puis on discute  
95 comme ça des habitudes, des envies, et des variétés liées à notre culture, mais aussi notre  
96 enfance et le milieu dans lequel on a grandi. Donc en fait, ce n'est pas un cours précis pour  
97 discuter de ça que l'on va faire, c'est juste que ça se voit au travers de la pratique, et qu'on va  
98 essayer de soulever ces aspects.

102 *Et est-ce qu'au cours de vos dix ans d'enseignement, vous avez changé votre façon*  
103 *d'enseigner pour tenir compte des différentes cultures justement ?*

104 Alors non pas au niveau des, alors oui et non en fait. C'est à dire que là, je remarque quand  
105 même qu'on fait de moins en moins de recettes avec de la viande et en tout cas quasiment  
106 plus de recettes avec de la viande de porc, parce que finalement, il faut tout le temps tout le  
107 temps trouver une alternative pour les élèves, donc bon, finalement, c'est même plus simple  
108 d'arrêter la viande pour tous. Ouais, j'ai de moins en moins de recettes avec de la viande et  
109 s'il y a de la viande c'est systématiquement du poulet ou de la dinde quoi. Après où j'ai dû  
110 changer dans ma pratique, c'est dans les difficultés des élèves qui passent à la cuisine Ça  
111 veut dire que là, j'ai une volée où ils ont beaucoup, beaucoup, beaucoup de difficultés. Ils ne  
112 savent rien faire en fait et on en a parlé avec une collègue qui se retrouve dans la même  
113 situation. Donc en fait on simplifie énormément ce qu'on fait . Ça veut dire qu'au début d'an-  
114 née, je me suis dit « ah ben tiens, je fais une recette comme j'ai eu fait avec mes neuvièmes  
115 de mes trois dernières volées, mais je n'ai pas pu faire ça. C'était hyper problématique. Donc  
116 finalement, il n'y a même plus le temps de faire un plat en entier. Il faut reprendre les bases,  
117 les bases, les bases. J'ai commencé je ne sais pas avec des trucs, mais des trucs que tout  
118 enseignant d'EDN a l'habitude de faire quoi. Et puis là, on est plutôt sur des minis calzons  
119 parce qu'au final la pâte est déjà faite et eux ils fourrent leur truc et ils plient mais ça prend  
120 déjà deux périodes. La jalousie aux pommes m'a pris deux périodes. C'est carré de... on est  
121 d'accord. Donc voilà. Et apparemment, les dixièmes OCOM, c'est un peu la même. Imaginer  
122 refaire comme je faisais avec certains de mes élèves en deux périodes comme j'ai toujours

123 pu faire, les fajitas, mais en entier, c'est inimaginable. On faisait la galette, le poulet épicé et  
124 puis on faisait un guacamole à côté. Mais ça je peux plus. Je dois acheter les galettes à côté,  
125 voir même le guacamole.

126 *Ouais, c'est intéressant. Mais est-ce que du coup ce serait parce que les enfants font aussi*  
127 *moins à la maison ?*

128 Ah mais clairement, je pense qu'ils font moins à la maison parce que là concrètement, j'ai  
129 deux élèves, deux filles, qui se débrouillent parce qu'elles font à la maison, parce que les pa-  
130 rents sont beaucoup absents et que c'est elles qui font à la maison. Donc moins ils en font à  
131 la maison, moins ils arrivent à en faire. Et en plus, vu que certains ont des troubles, on les  
132 protège encore plus, donc c'est le serpent qui se mord la queue. Bon par contre quand je vais  
133 en cuisine, j'ai toujours une aide à l'intégration avec moi parce que je ne peux pas aller en  
134 cuisine avec 2 TSA sans une aide supplémentaire. Donc là, en plus des problématiques habi-  
135 tuelles des élèves, maintenant à l'heure actuelle, avec l'école inclusive, il faut prendre en  
136 compte les troubles variés et parfois très forts des élèves, troubles pour lesquels nous ne  
137 sommes pas formés. D'ailleurs l'AI m'avait dit qu'un des autres élèves qu'elle a suivi avait  
138 commencé la cuisine et elle a dû dire que ce n'était pas possible en fait, parce que pareil, si  
139 elle n'est pas là, voilà, c'est pas possible. Donc moi ce que je fais, c'est que je les mets les  
140 deux ensemble, les 2 élèves TSA donc, et puis à l'aide à l'intégration n'est là que pour les  
141 deux, pour faire la recette avec eux.

142 *Ok. Ouais, c'est vrai que ça, ce sont aussi des situations auxquelles nous n'étions pas*  
143 *confronté·e·s il y a quelques années. Maintenant, on doit les prendre en compte et adapter*  
144 *notre manière d'enseigner... mmm*

145 *Passons à un autre sujet si cela vous convient. Est-ce que vous avez déjà travaillé des si-*  
146 *tuations écologiques ou environnementales avec vos élèves, en géographie, en histoire ou en*  
147 *cuisine ?*

148 Alors ben cuisine, à chaque fois on les sensibilise sur le tri des déchets. Moi en tout cas je  
149 suis hyper à cheval sur le tri. Donc que ce soit bah l'alu, le plastique, le verre ou surtout le  
150 compost. À chaque fois je leur rappelle. Voilà. En cuisine, on fait aussi tout le temps un rappel  
151 quand ils me font couler l'eau comme je ne sais pas trop quoi. Donc il y en a certains qui se  
152 prennent un peu des remontrances quand ils font couler l'eau. Et puis je les sensibilise aussi  
153 sur « ah mais je n'aime pas » et après ils me mettent à la poubelle. Alors je leur dis que je pré-  
154 fère qu'ils laissent ou qu'ils donnent plutôt que de retrouver les plats dans la poubelle juste  
155 après. Parce que le gaspillage alimentaire, c'est un truc avec lequel j'ai aussi beaucoup de  
156 peine. Après en géo, quand on touche les catastrophes naturelles, on parle quand même  
157 beaucoup de l'environnement, de l'effet de serre, etc... Et puis on a un sujet aussi sur l'eau en  
158 11ème année. Là aussi, on travaille beaucoup l'aspect écologique. C'est drôle parce qu'hier,  
159 je parlais du travail sur une ville, présentation que les élèves me font en 9ème année. Cette  
160 année, je n'ai aucun élève qui a pris la ville de Dubaï, mais souvent, il y a un élève qui me  
161 prend la ville de Dubaï et ils n'arrivent pas à voir cette problématique, ils passent toujours à  
162 côté de cet aspect écologique ou non écologique, ce désastre écologique que de créer une  
163 ville dans le désert, de créer des villes sur l'eau, etc... Et ça, c'est vrai qu' à chaque fois je leur  
164 dis de réfléchir à ça. Mais eux ne voient que l'aspect du Dubaï des réseaux sociaux, des  
165 influenceurs qui y vivent dans le luxe mais ne voient pas l'impact sur l'environnement.

166 *Je vous propose maintenant deux situations à choix. Une sortie éducative ou du jardinage.*  
 167 *Ah le jardinage, clairement.*

168 *Hop alors. Une enseignante observe que lors des activités de jardinage scolaire, les élèves*  
 169 *entre eux attribuent souvent les tâches de plantation et d'entretien de plantes aux filles, tandis*  
 170 *que les garçons sont souvent chargés des activités de construction de structures de support*  
 171 *pour les plantes ou de travaux manuels plus robustes. Alors est-ce que dans votre pratique*  
 172 *vous avez déjà remarqué des schémas spécifiques similaires dans la répartition des tâches*  
 173 *entre les élèves ?*

174 *Alors je trouve qu'en cuisine c'est assez impressionnant à quel point les garçons ne savent*  
 175 *pas passer le balai. Quand on leur demande de passer le balai, on a l'impression qu'on le leur*  
 176 *demande pour la première fois. Même une fois un cas où un a dit mais le balai, c'est soit ma*  
 177 *mère, soit ma sœur qui passe le balai, donc là on voit le schéma. Après, dans les tâches mé-*  
 178 *nagères, entre guillemets, moi je leur demande quel que soit leur sexe. Après je n'ai pas trop*  
 179 *le choix étant donné que j'ai deux filles et dix garçons. Donc automatiquement les tâches elles*  
 180 *vont être beaucoup plus réparties quel que soit leur sexe ou quel que soit leur genre, ou quel*  
 181 *que soit leur origine. Après je vois en général, par exemple dans ma classe et ça je l'ai déjà*  
 182 *dit, j'ai une élève qui joue la petite maman, c'est à dire que dès qu'elle voit un de ses copains*  
 183 *en difficulté, elle va répondre à sa place ou elle va aller lui montrer et ça je lui ai l'élève X a*  
 184 *une maman, toi tu n'es pas sa maman. Et ça, c'est vrai que ça m'a impressionné. Et puis*  
 185 *après, de manière de manière générale, quand on a des marchés de vente pour le voyage*  
 186 *d'études, je ne sais pas si c'est à cause de la maturité des filles à l'âge de 12-13 ans par*  
 187 *rapport à la maturité des garçons, mais souvent en fait, je peux beaucoup plus compter sur*  
 188 *les filles que sur les garçons. Donc j'ai l'impression que ça vient de la maturité et aussi de ce*  
 189 *qu'il se passe à la maison, de ce qu'ils font à la maison.*

190 *Et justement, est-ce que du coup les élèves dont vous parlez pourraient être influencé·e·s*  
 191 *par des facteurs liés aux attentes sociales ?*

192 *Alors je pense que c'est clairement dû à l'éducation et puis aux attentes de la société. C'est-*  
 193 *à-dire, bon après l'élève qui est très petite maman, ben en fait elles sont deux filles à la maison.*  
 194 *Automatiquement, elle va faire quand même beaucoup, beaucoup de choses. Elle a une*  
 195 *grande différence d'âge avec sa sœur, donc elle doit aussi s'occuper de sa petite sœur. C'est*  
 196 *elle qui la réveille le matin parce que les parents ne sont pas là, etc... Donc est-ce que les*  
 197 *parents feraient ça avec un grand frère ? Ça, je n'en ai aucune idée. Mais l'élève, donc qui est*  
 198 *nord-africain, lui, il a une petite sœur. Et elle, elle fait à la maison, et lui ne fait rien. Donc là*  
 199 *justement, c'est lié au statut social de l'homme, du grand frère, dans sa culture, et à la maman*  
 200 *aussi qui reproduit le schéma auquel elle a été habituée dans son pays d'origine. Je l'ai eu en*  
 201 *rendez-vous, et c'est vraiment la maman qui reproduit ce schéma, elle me disait des phrases*  
 202 *du type « Moi je suis toute dévouée à mon fils. Je lui fais les repas qu'il aime. S'il me demande*  
 203 *ça, je le fais ».*

204 *Et du coup, cette répartition des tâches, que ce soit à l'école ou à la maison, selon vous elle*  
 205 *peut influencer la perception des élèves sur le rôle de chacun·e, sur la relation ou la sensibilité*  
 206 *qu'ils ont à l'environnement ?*

207 *Alors ce que je suis sûre, c'est que si on ne corrige pas le fait que les filles fassent des*  
 208 *travaux entre guillemets de filles et les garçons fassent des travaux de garçon, on entretient*

209 ça donc il faut casser un peu le schéma et puis faire faire d'autres choses aux filles et d'autres  
 210 choses aux garçons. Après je n'ai pas le sentiment que mes filles elles sont plus sensibles à  
 211 toutes ces choses environnementales comme le tri des déchets comme le gaspil-lage  
 212 alimentaire que mes garçons. Ils le font tous parce qu'ils n'ont pas le choix, ils doivent le faire.  
 213 Après pour moi, c'est hyper difficile à dire parce qu'aussi j'ai peu de filles quoi, j'en ai deux.  
 214 Après, dans mon ancienne volée où j'avais beaucoup de filles, c'est juste que les filles en  
 215 cuisine étaient beaucoup plus appliquées, beaucoup plus studieuses, mais en même temps,  
 216 les garçons étaient en OCOM cuisine, donc ils se débrouillaient bien aussi, ouais. Mais là ça  
 217 n'avait rien à voir avec l'environnement, ils savaient simplement comment faire le tri car il le  
 218 voyait avec moi plus en OCOM.

219 *Est-ce que vous avez déjà observé des discussions, des comportements parmi les élèves*  
 220 *pouvant refléter les idées sur les rôles de chacun·e dans ce genre d'activités ?*

221 Non, car vu que j'ai une volée avec beaucoup de garçons, ils ne parlent même pas de ré-  
 222 partition des tâches avec les filles, car elles sont trop peu nombreuses. Après, c'est vrai que  
 223 dans d'autres groupes plus mixtes que j'ai pu avoir, j'ai pu entendre des phrases comme «  
 224 vas-y, c'est toi la fille, fais la vaisselle ». Mais le plus souvent en fait, ce qu'ils font les gar-  
 225 çons, c'est qu'ils se mettaient avec une fille, mais plus dans le principe de ne pas faire ou pour être  
 226 sûr que ça soit bien fait, genres comme ça, je suis sûre d'avoir une bonne note ou bien c'est  
 227 bien fait et pas pour des tâches au niveau de la vaisselle, mais plus parce que les garçons ont  
 228 très vite visualisé que les filles étaient plus douées en cuisine qu'eux en fait, ou plus appliquées  
 229 en tout cas.

230 *OK, hyper intéressant. Est-ce que du coup dans votre pratique vous avez déjà abordé les*  
 231 *questions genre avec les élèves ? Si oui de quelle manière ? Dans quel contexte ? De ma-*  
 232 *nière directe ? Indirecte ?*

233 Alors concrètement, en histoire, à tous mes cours quasiment. Bah non simplement c'est  
 234 clair que déjà avant de faire les séquences de genre pour le département, je ponctuais beau-  
 235 coup de mes enseignements d'histoire avec les femmes. Et puis là après, ben, toutes mes  
 236 séquences de genre quasiment, je les travaille avec mes élèves. Donc en histoire à peu près  
 237 tout le temps, en français, c'est un petit peu plus compliqué. C'est à travers les auteurs ou les  
 238 autrices, mais à travers ces fameux accords au masculin, il peut y avoir cent filles et puis un  
 239 garçon l'accord sera au masculin. Ça je leur dis souvent. Par contre en géo plus difficilement.  
 240 C'est plus difficile à aborder, mais en histoire j'y vais.

241 *Et du coup, ça vous y avez déjà répondu un petit peu avant, mais est-ce que les élèves ont*  
 242 *déjà parlé des répartitions des responsabilités à la maison en parlant justement de genre ?*

243 Oui, mais c'est drôle parce que c'est vrai que j'ai une élève qui m'a dit qu'à la maison, ce  
 244 n'est pas sa mère qui fait à manger, c'est son père, et elle me l'a dit d'un air un peu, enfin elle  
 245 veut me montrer que chez elle on casse le schéma familial quoi. C'était vraiment pour cette  
 246 idée de casser par rapport à ce qui peut être dit. J'ai d'abord été surprise par son ton puis j'ai  
 247 trouvé ça intéressant parce qu'en fait elle sent que je suis très impliquée dans les discussions  
 248 sur le genre donc elle a voulu me montrer que ce n'est pas partout pareil, et qu'elle le sait.

249 *Et vous avez l'impression que vos élèves, ils-elles sont porteur·euse·s de modèles mas-*  
 250 *culins ou féminins ?*

251 Oui oui quand même. Alors après, en fait moi j'ai quand même l'impression que pour tous  
 252 ces élèves qui ont des pères absents, clairement, on comprend qu'il leur manque quelque  
 253 chose, comme l'élève nord-africain qui voit peu son papa, il le voit toutes les deux semaines,  
 254 deux jours, il manque quelque chose et puis même si la mère essaye de compenser, elle  
 255 compense difficilement. Et puis, et puis sinon oui, il y a beaucoup ce schéma dans les pays  
 256 de l'est, c'est assez impressionnant. Et je dois dire que là, j'ai le sentiment qu'on est dans des  
 257 beaux gros schémas de la maman qui parle peu français et qui reste à la maison et qui s'oc-  
 258 cupe de la maison, et le père qui travaille. Après là, j'ai un élève, ça vraiment je l'ai vu derniè-  
 259 rement en fait, sa maman a dû arriver très très jeune, donc elle est totalement francophone,  
 260 elle a totalement la culture suisse, mais par contre elle reste dans ce schéma des pays de l'est  
 261 où on rentre au bled toutes les vacances, où le papa travaille et la mère reste à la maison ou  
 262 quand elle travaille vu qu'elle est totalement francophone mais c'est elle qui fait tout à la  
 263 maison. Après dans les familles portugaises ou espagnoles, je sens un petit peu moins ça  
 264 parce que les mamans portugaises, j'ai l'impression qu'elles travaillent beaucoup maintenant,  
 265 bah c'est typiquement une élève portugaise dont c'est le père portugais qui fait à manger et  
 266 puis la maman portugaise qui a des hautes responsabilités à la Migros et qui rentre tard en  
 267 fait. Donc on a une inversion totale des rôles. C'est intéressant parce que souvent on avait  
 268 quand même le stéréotype de chez les portugais, la maman elle reste à la maison, elle fait le  
 269 ménage, elle fait à manger mais je trouve que maintenant ça c'est quand même pas mal  
 270 renversé.

271 *Et en fait la vague d'émigrés c'est plus la même actuellement que quand nous nous étions*  
 272 *enfants.*

273 Oui, c'est ça. Pendant que les portugais, les espagnols sont bien en place ici maintenant,  
 274 bien intégrés, ce sont ceux des pays de l'est qui sont dans la situation dans laquelle les autres  
 275 étaient il y a trente ans. Et je trouve aussi que ce schéma se retrouve encore plus chez les  
 276 familles venant des pays arabes quoi, j'espère ne pas passer pour une raciste, mais là c'est  
 277 juste que voilà on est vraiment sur le schéma patriarcal dont on essaie de s'éloigner ici. C'est  
 278 une autre culture, une autre manière de vivre, d'aborder la vie, et on le ressent pour plein de  
 279 raisons.

280 *Et est-ce que vous avez pu observer des situations où les stéréotypes de genre ont un*  
 281 *impact sur les choix alimentaires des élèves ?*

282 Alors je vois quand même que les filles mangent plus de légumes que les garçons en gé-  
 283 néral, mais je ne ferai pas non plus une si grande généralisation parce qu'il y a quand même  
 284 des filles qui ne mangent pas grand-chose du tout. Et puis, il y a quand même des garçons  
 285 qui sont pas mal ouverts à varier, de plus en plus d'ailleurs, et selon leur éducation. Mais je  
 286 vois une différence depuis dix ans, une ouverture de la part des garçons à mieux s'alimenter,  
 287 ou à s'alimenter tout du moins avec de meilleurs aliments. Après, si je prends l'exemple du  
 288 voyage d'études, ils mangent un peu tous la même chose. S'il y en a un qui va au McDo, ils  
 289 voudront tous aller au McDo, donc, c'est difficile à dire. J'ai le sentiment finalement que la dif-  
 290 férence ne se situe pas dans la variété mais dans la quantité qu'ils vont manger. Par exemple,  
 291 l'année passée, je voyais très bien que mes garçons mangeaient énormément alors que mes  
 292 filles mangeaient comme des petits oiseaux. Alors, j'avais un petit peu des fils de fer, toutes,  
 293 et puis celle qui était un peu enrobée, je voyais que bon déjà d'un point de vue diversification

294 alimentaire, on n'y était pas et puis qu'en fait à cause des autres, elle mangeait moins alors  
295 qu'elle avait faim, par mimétisme mais aussi pour le regard des autres, alors que les autres  
296 mangeaient moins juste parce qu'elles n'avaient pas faim, et non pas parce qu'elles  
297 souhaitaient ressembler à certains archétypes que l'on peut voir dans les journaux ou sur les  
298 réseaux. Quoiqu'en y repensant, j'en avais une qui menait assez bien sa barque et qui passait  
299 son temps sur les réseaux, sauf que j'avoue que n'étant que très peu connectée, je ne sais  
300 pas vraiment dire si cela avait une incidence sur ses choix et du coup ceux des autres filles.  
301 Pour les garçons, comme je l'ai dit avant, la plupart étaient dans l'OCOM EDN, donc ils avaient  
302 aussi accès à un contenu concernant l'alimentation beaucoup plus grand et varié que les filles.  
303 Je pense que pour certains, surtout les sportifs, ça les a amenés à penser leur alimentation,  
304 et peut-être effectuer quelques minimes changements. Mais déjà juste de savoir, ressentir et  
305 comprendre ce qu'ils mangeaient avaient un aspect positif sur eux.

306 *Super, j'aime entendre cela. Alors pour terminer je souhaite maintenant vous énumérer*  
307 *quatre énoncés. Vous pouvez y répondre par oui ou par non. Il n'y a pas de mauvaise ré-*  
308 *ponse et si vous avez des commentaires en plus, c'est avec grand plaisir. Alors, dans votre*  
309 *pratique, vous avez remarqué que l'alimentation peut être au cœur de nombreuses formes de*  
310 *discrimination.*

311 Dans ma pratique, non, mais dans ma vie privée, oui. Dans ma pratique, je n'ai pas obser-  
312 vé, que ça soit d'un point de vue du poids des élèves ou alors des religions, moi en tout cas  
313 ils ont toujours assez bien respecté les choix et les corps de chacun. Alors oui, une fois j'ai eu  
314 une élève qui ne mangeait pas de fromage, mais vu que c'était déjà l'élève qui pompait tout le  
315 monde, qui était au cœur des histoires de la classe, forcément que les autres lui tombait  
316 dessus quand elle pleurait parce qu'on faisait une pizza. Mais ce n'était pas lié à l'alimentation  
317 mais à la personne directement. Vu qu'il y avait déjà des soucis avec elle, c'était une couche  
318 supplémentaire pour les autres qui n'en pouvaient plus d'elle. Après, en y réfléchissant main-  
319 tenant, l'alimentation de la personne reflète aussi sa personnalité et des difficultés qu'elle peut  
320 traverser, mais c'est vrai que sur le moment, cela ne m'est pas venu à l'esprit du tout. Mais  
321 c'est le seul cas qui me vient à l'esprit comme ça.

322 *Les pratiques alimentaires et les choix alimentaires sont influencés par les normes de genre*  
323 *préexistantes dans la société.*

324 Je n'ai pas pu l'observer dans mes classes, par contre à nouveau, je peux l'observer un peu  
325 plus dans le privé quoi. Si je me prends en exemple, ça veut dire que ma quantité de féculents  
326 est dix fois moins élevée que celle de mon mari. D'une part parce qu'il est très très grand,  
327 d'une autre part parce qu'il bouge beaucoup dans sa journée donc il doit en manger autant  
328 pour survivre à sa journée. Et d'une autre part parce que moi, si j'en mange autant, je prends  
329 dix kilos quoi et que je me sentirai mal dans ma peau mais aussi parce que mon physique à  
330 moi est orienté par les normes de la société et que je ne veux pas être trop lourde et trop  
331 arrondie car ce n'est pas ce qui plait aux gens, selon ce qui se dit, et que je le veuille ou non,  
332 je l'entends tous les jours, et tous les jours j'y pense donc. Après, bien sûr que ça dépend du  
333 caractère des personnes mais même moi qui ait du caractère, et vous pouvez le demander à  
334 mes collègues ils le confirmeront, je me fais avoir par ces injonctions du corps parfait que je  
335 ressens beaucoup plus fort pour la femme que pour l'homme, même si je ne minimise à aucun

336 moment le fait qu'un homme puisse se sentir mal dans son corps et qu'il ressente aussi une  
 337 forme de pression sociale quant à la musculature par exemple.

338 *L'alimentation est un lieu de fabrique et de reconfiguration des rapports sociaux de genre.*

339 Non, je ne pense pas que ce soit un lieu de fabrique, même si quand on pense aux cui-  
 340 sines professionnelles, c'est un peu le cas, mais pas dans le cadre scolaire, non. Par contre,  
 341 de reconfiguration complètement. Comme discuté, on y retrouve certains réflexes qui sont tirés  
 342 de la vie de tous les jours, de la vie à la maison.

343 *L'alimentation est une arme potentielle de contestation pour toutes les identités en souf-*  
 344 *rance.*

345 Alors ça, c'est clair. J'ai pu l'observer et de manière générale c'est ce que je pense. Quand  
 346 on voit une élève qui ne mange rien, qui ne se nourrit pas ou alors une élève après le repas  
 347 où elle aurait dû se nourrir qui me demande toute l'après-midi si j'ai des choses à grignoter  
 348 dans mon bureau, on comprend qu'il y a quelque chose qui ne va pas derrière en fait. Je trouve  
 349 et je sais que j'ai mis ça au féminin, parce qu'en fait c'est plutôt à chaque fois des cas féminins  
 350 que des cas masculins que j'ai eus. Mais c'est vrai qu'avec des adolescents, l'alimen-tation  
 351 peut également devenir un moyen de contestation et d'affirmation de qui ils sont. Les élèves  
 352 peuvent par exemple choisir de suivre des régimes alimentaires spécifiques, comme le  
 353 végétarisme, manger halal, pour exprimer leurs convictions personnelles sur leur religion, sur  
 354 l'éthique animale ou encore sur l'environnement. Il y a aussi ceux qui essaient d'utiliser la  
 355 nourriture comme un moyen de se démarquer des normes, en faisant exprès de ne pas faire  
 356 comme les autres. C'est vrai que ça peut être un moyen pour les ados de revendiquer leur  
 357 autonomie et de se positionner par rapport à leur camarade. Mais bon, je dois dire que je ne  
 358 l'ai que peu remarqué, et que ce sont plutôt des déductions liées à mon expérience.

359 *Super merci beaucoup. Avez-vous un mot de la fin ?*

360 Et bien déjà, merci, merci de m'avoir proposé cet interview. Ces questions sont très inté-  
 361 ressantes et je ne m'y étais pas intéressées depuis longtemps, sauf dans mon domaine de  
 362 prédilection, soit l'histoire. Cette discussion me permet d'imaginer des liens, mais aussi me  
 363 fait me rendre compte que quand je donne mes cours de cuisine, il n'y a pas que l'aspect  
 364 cuisiner qui est important, mais aussi ce qu'il y a autour, comme la famille entre autres.  
 365 Souvent, on se met dans notre spécialité sans penser à tout ce qui pourrait lui apporter encore  
 366 plus d'intérêts, par manque de temps, mais par manque de formations aussi. Je l'ai remarqué  
 367 en créant les séquences d'histoire pour le département, et là, je vois qu'en fait, c'est cela dans  
 368 beaucoup de domaines. L'alimentation n'est pas toujours celui que je priorise, alors qu'en fait  
 369 c'est une porte d'entrée à une multitude de thématiques. Je pense qu'il est important d'ailleurs  
 370 de lier tous les aspects dont on a parlé car comme on l'a vu, tout le monde n'est pas si égal  
 371 face à l'alimentation et les élèves ne font pas toujours leur propre choix mais des choix en lien  
 372 avec leur milieu familial et leur culture. Voilà, c'est tout ce que je voulais dire.

373 *Et bien merci pour ce mot de la fin rempli d'éléments très intéressants. Et je suis heureuse*  
 374 *que cette discussion vous ait aussi apporté des éléments de questionnement.*



**Retranscription : enseignant-e 5**

Date : 25.04.2024

1 *Bonjour, alors nous allons commencer si cela vous va. Avez-vous déjà discuté avec vos*  
2 *élèves des repas qu'ils-elles font à la maison ? Et si oui, est-ce que vous avez déjà remarqué*  
3 *une différence d'accès aux ressources alimentaires s'ils-elles habitent en ville ou à la*  
4 *campagne ?*

5 Alors j'en ai déjà discuté, mais vraiment entre deux couloirs, parce que je les voyais man-  
6 ger devant le secrétariat, là où nous avons des tables pour les élèves qui prennent de quoi  
7 manger avec eux. Et comme je voyais que c'était souvent des repas achetés à la Coop, au  
8 Kebab ou au Tacos du centre commercial, je leur ai demandé pourquoi ce choix et pas un  
9 autre, ou alors au contraire, certains avaient des repas déjà préparés, des Tupperwares rap-  
10 portés de la maison, et là je leur demande plutôt si c'est eux qui ont cuisiné ou un autre membre  
11 de la famille, etc... Mais après, c'est vrai que je n'ai pas demandé, enfin je ne suis pas rentrée  
12 dans le détail pour savoir si c'était d'un point de vue financier ou autre. Mais c'est vrai que c'est  
13 un sujet qui me touche particulièrement parce que je vois beaucoup d'élèves qui n'ont pas  
14 forcément les moyens, qui viennent acheter des petits sandwichs premier prix à la Coop, qui  
15 ne sont pas bons déjà au goût et qui d'un point de vue nutritionnel sont une catastrophe. Après  
16 je ne peux pas dire s'il y a une corrélation entre la ville et la campagne, j'ai des élèves de  
17 toutes parts, mais je n'ai pas le sentiment, à part quelques-uns d'entre eux qui grandissent  
18 vraiment à la ferme et qui mettent la main à la pâte comme on dit depuis tout petit, donc qui  
19 connaissent des produits comment dire plus locaux, que cela change beaucoup s'ils viennent  
20 d'un endroit ou d'un autre à cet âge-là.

21 *D'accord. Vous avez parlé de manque de moyens, donc vous avez déjà rencontré vous des*  
22 *cas où des élèves ne pouvaient pas se nourrir correctement à cause d'un manque de moyens*  
23 *financiers ?*

24 Oui, des élèves de ma classe spécifiquement, enfin un et d'autres plutôt des bruits de cou-  
25 loirs. Durant trois ans, j'en ai eu un dont la maman avait malheureusement de grosses dettes  
26 financières, du coup juste d'acheter à manger devenait compliqué, ils se nourrissaient souvent  
27 grâce aux Restos du Cœur, et certains jours, lui mangeait peu voir pas du tout. Cela se voyait  
28 assez vite à sa fatigue. Ils étaient suivis par le SPJ, enfin DGEJ mais bon, sans entrer dans  
29 les détails, ça n'était pas d'une grande aide. Après, pour les autres, je ne saurais pas dire si  
30 l'on peut vraiment parler de privation alimentaire. Je pense qu'il y a certaines fois où les  
31 familles font plus attention donc ils ne vont pas avoir tous les jours des desserts ou des jus de  
32 fruits que les autres ont ou alors ils n'auront pas l'argent pour la récréation de 10h00 par  
33 exemple. Mais après je ne suis pas rentrée dans les détails de vraiment poser la question, «  
34 est-ce que tu n'as pas assez d'argent pour te nourrir ? ». C'est très compliqué et très intrusif  
35 comme demande, du coup soit on attend que l'élève nous en parle et on garde un œil sur lui,  
36 soit on alerte, en cas de suspicion, des membres du groupe santé de l'établissement, donc

37 conseillère école-famille ou infirmière scolaire ou encore médiateur, et eux prennent le relais,  
38 car nous ce n'est pas trop notre rôle finalement.

39 *C'est vrai. Et du coup, selon vous, on pourrait dire que vu qu'ils-elles n'ont pas forcément*  
40 *accès à certains aliments, ils-elles n'ont pas tous-tes accès à des repas équilibrés ?*

41 Ah non, ça c'est sûr même. Je pense que même ceux qui auraient les moyens n'ont pas  
42 forcément accès à des repas équilibrés. Je dis ça dans le sens où ils vont pouvoir par exemple,  
43 s'ils choisissent par eux-mêmes, aller plutôt chercher des boissons telles que du Coca, des  
44 énergies drink, des sandwichs déjà préparés, des plats à réchauffer du magasin ou des choses  
45 comme ça plutôt que des fruits, des légumes ou des plats à réchauffer de la maison. Déjà, où  
46 est-ce qu'ils pourraient préparer leurs légumes si ce n'est pas déjà fait avant à la maison ? Ce  
47 n'est de toute façon pas possible d'un point de vue pratique. Ouais, c'est ça en fait, les  
48 infrastructures ne permettent pas non plus de faire des choix intéressants pour eux. Et en plus  
49 à cet âge, on veut juste passer du temps avec nos potes, on s'en fiche de ce qu'on mange  
50 souvent, tant que ça nous permet de ne pas rentrer à la maison.

51 *Intéressant. Donc vous ne voyez pas forcément la différence entre ceux-celles qui viennent*  
52 *plutôt de la ville ou de la campagne ou ceux-celles qui ont de l'argent ou moins d'argent. C'est*  
53 *plus une manière d'être à l'adolescence ou de faire des choix à cet âge.*

54 Je pense oui, tout à fait. Mais après je ne dis pas que ça n'existe pas et qu'on n'en a pas ici  
55 et là. Je pense, enfin je sais comme je vous l'ai dit avant avec mon élève, qu'il y a des élèves  
56 qui manquent d'argent, mais combien je ne saurais pas dire, et qui prennent vraiment que des  
57 pâtes par exemple de la maison cuisinée à la maison parce qu'ils n'ont que ça qu'ils peuvent  
58 emmener, et que dans leur repas, il n'y a pas tous les nutriments nécessaires, pas forcément  
59 de protéine par exemple, ou de légumes, parce que cela coûte trop cher. Donc vraiment que  
60 des féculents qui coûtent un petit peu moins chers dans les grandes surfaces.

61 *Ok. Et du coup vous avez déjà eu la possibilité de sensibiliser vos élèves à ces inégalités*  
62 *socio-économiques et aux choix alimentaires ?*

63 Alors choix alimentaire, oui, parce qu'en tant que professeur de sciences on fait vraiment  
64 tout ce qui est système digestif, alimentation, alimentation équilibrée. Donc ça on en discute  
65 avec eux durant ce thème. Après, on fait également la distinction entre les pays, on parle donc  
66 là des pays dit en voie de développement ou sous-développement qui sont un exemple très  
67 fort des carences alimentaires et c'est vrai que là on leur montre vraiment des images  
68 marquantes de personnes qui manquent de nourriture et du coup on discute de l'impact que  
69 ça a sur le corps. Mais avant de montrer les images, il est important de les préparer car ce  
70 n'est pas facile à voir juste comme ça, ça rappelle un peu ce sur quoi ils tombent des fois sur  
71 les réseaux sans aucune préparation, c'est beaucoup trop choquant. Après les élèves quand  
72 je vois qu'ils ne mangent pas équilibrés, je ne vais pas rentrer dans leur sphère privée pour  
73 leur dire « Attention tu ne manges pas équilibré », parce que je ne les vois finalement pas  
74 assez souvent pour savoir si c'est le cas tous les jours ou juste une fois par semaine, ce qui  
75 au final n'est pas la même problématique. On ne mange pas ensemble tous les midis par  
76 exemple, donc ce n'est pas une remarque que je me permettrai de leur faire sachant que je  
77 ne les connais pas forcément tous et que je ne connais pas non plus leur passif personnel en  
78 fait leur histoire de vie.

79 *Ok, donc il serait mieux de le faire plutôt dans un cadre général de cours et moins dans un*  
 80 *moment spécifique à moins que l'on connaisse bien l'élève.*

81 Oui, c'est exactement ça. Après, il y a cette histoire de stigmatisation aussi à laquelle il faut  
 82 faire très attention. C'est à dire que s'il y a un groupe d'élèves et qu'il n'y en a qu'un à qui on  
 83 dit « Attention tu ne manges pas équilibré » et que tous les autres eux mangent équilibrés, là  
 84 l'élève qui mange de ainsi pour des raisons personnelles, privées et non pas pour des raisons  
 85 de manger équilibré, peut justement se sentir stigmatisé, on risque de le faire se sentir mal,  
 86 mal à l'aise, alors qu'en fait, il n'a peut-être aucun moyen de manger comme les autres. Donc  
 87 voilà, je préfère ne pas rentrer dans ces détails-là, et plutôt passer leur dire « Ah bah tiens, ça  
 88 sent bon quand on va en salle des maîtres », « Bon appétit » « Oubliez pas de bien manger  
 89 assez de fruits et légumes », voilà, c'est plus ces petites remarques-là comme ça, sans rentrer  
 90 dans le détail de ce qu'ils mangent et pourquoi ils le font, plutôt juste leur montrer que l'on fait  
 91 attention quand même.

92 *Super. Et les repas ou les collations que vous avez pu voir chez les élèves, est-ce que vous*  
 93 *avez déjà remarqué si cela reflétait une diversité culturelle ?*

94 Alors en effet, c'est le cas, après plus spécifiquement pour certaines classes. Je travaille  
 95 depuis quelques années aussi avec les élèves de classe d'accueil, et là, leur alimentation est  
 96 encore très ancrée dans la culture du pays d'où ils viennent d'arriver. Il y a certaines fois où je  
 97 vois justement des personnes originaires par exemple du Mexique qui prennent des tacos ou  
 98 alors des personnes qui sont originaires plutôt des pays orientaux où là, ils ont des repas un  
 99 peu plus couscous. Après, pour ceux qui sont là depuis longtemps ou pour les suisses, je  
 100 dirais qu'il n'y a pas trop de distinction, c'est à dire qu'ils mangent presque tous de tout. De  
 101 temps en temps, leur plat reflète la culture de leurs parents, mais je ne vois pas trop de dis-  
 102 tinction de régime alimentaire particulier en fonction des cultures, en tout cas pas chez nous.

103 *Et durant des repas groupés ou des sorties, est-ce que les élèves partagent facilement des*  
 104 *aliments ou des recettes de leur culture respective, ou est-ce qu'il y a certaines cultures qui*  
 105 *semblent être peut-être moins visibles ?*

106 Alors ça tombe bien parce que là on a discuté avec la classe d'accueil que j'ai ici dans la-  
 107 quelle il y a une grande variété culturelle, de l'idée que chacun apporte une recette typique de  
 108 leur pays d'origine. Et ils étaient tous preneurs. C'était joli à voir car ils se sont tous regardé et  
 109 m'ont dit « On peut faire des kebab ? », « Et des tacos mexicains, vraiment ? », « Moi des  
 110 Baklava ! ». Ils étaient assez contents de pouvoir partager leurs recettes avec leurs cama-  
 111 rades et du coup, il n'y a pas forcément de culture qui est moins valorisée dans ces moments-  
 112 là, ils sont preneurs de toutes les recettes, toutes les cultures, ils essaient de savoir comment  
 113 ça se cuisine, ils échangent sur des plats similaires de leur pays, avec un nom totalement  
 114 différent. Ce sont des beaux moments de partage et une manière intéressante de travailler car  
 115 ça soulève beaucoup de questions sur lesquelles on peut rebondir. Bon après il y a quand  
 116 même toujours des histoires où voilà certaines fois on m'a dit « Madame, moi je ne mange pas  
 117 de viande qui n'est pas halal » par exemple, donc dans ce cas-là on trouve une alternative en  
 118 faisant une version végétarienne de la recette proposée. Quand je vais en cuisine avec eux,  
 119 j'achète des produits halal pour l'enfant en question et puis basta. Mais c'est vrai qu'à part ça,  
 120 il n'y a pas de jugement. Et avec la classe d'accueil, je n'ai jamais entendu des « Ah non, ça

121 ce n'est pas bon » ou « Non, ça c'est dégoûtant ». Donc, ils sont assez preneurs de découvrir  
 122 les recettes proposées par chacun. Je dirais même beaucoup plus que d'autres classes avec  
 123 des enfants qui ont tous grandi ici, et qui ont toujours eu, entre guillemets, tout ce qu'ils  
 124 voulaient. Mais je pense qu'en règle générale, ils se sentent tous inclus et représentés et que  
 125 si ce n'était pas le cas, ils nous le feraient savoir.

126 *Et est-ce que justement dans ces moments-là vous avez essayé d'encourager les élèves à*  
 127 *comprendre les liens entre les choix alimentaires faits et leur propre identité culturelle ?*

128 Alors non, je n'ai jamais réellement réfléchi par rapport à ça. Mais c'est vrai qu' en propo-  
 129 sant ces moments de partage, j'essaie de valoriser leur culture et qu'il y ait une histoire de  
 130 partage, qu'ils apprennent les uns des autres. Mais pas forcément ensuite de comprendre le  
 131 pourquoi du comment. Surtout avec des classes d'accueil. C'est déjà assez compliqué du point  
 132 de vue du français donc c'est vrai que là on ne va pas rentrer dans tout ce qui est méta  
 133 métaphysique, métapsychologique, métacognition. Il faudrait des cours spécifiques liés à ça  
 134 avec peut-être même des traducteurs afin que tout soit bien compris.

135 *Intéressant oui. Alors, autre thématique, est-ce que vous avez déjà fait des activités à l'ex-*  
 136 *térieur liées à l'écologie ou l'environnement avec vos élèves ?*

137 J'ai fait une sortie Swiss Milk. Donc c'était un concours où il devait représenter, mettre en  
 138 avant le lait, mais je ne sais pas trop si ça rentre dans le cadre de l'écologie. Mais c'était une  
 139 journée comme ça, c'était avec des 10ème VG et c'est vrai que le fait de faire cette sortie avec  
 140 ces élèves qui était assez compliqués, et bien ça a changé complètement leur vision de l'école  
 141 et leur vision de la classe, c'est à dire qu'ils étaient beaucoup plus réceptifs et beaucoup plus  
 142 ouverts à discuter, comme si je n'étais plus uniquement que la prof, mais une vraie personne  
 143 qu'il faut un peu plus respecter. Alors après, du point de vue écologique, on fait aussi des  
 144 sorties pour la découverte du sol, donc ça c'est les sorties avec Éprouvettes, dans le cadre  
 145 des sciences, où là ils découvrent un petit peu tout ce qui compose le sol, donc les organismes  
 146 microscopiques, les vers et leur rôle respectif. Donc l'importance justement d'avoir des vers  
 147 dans la terre, etc... Donc que ce n'est pas juste quelque chose de dégoûtant que l'on voit,  
 148 mais que ça a un rôle dans l'écosystème, dans l'écologie. Après sinon, on fait des petites  
 149 activités, au sein de l'école, par exemple là, avec ma collègue, on essaie justement de faire  
 150 des petits semis avec notre classe principale de 9ème VG, afin de leur montrer l'évolution de  
 151 la graine à la plante. On a aussi à une époque, avant que l'OCOM jardinerie se mette en place,  
 152 essayé de voir un petit peu tout ce qui était les différentes cultures par couches. Donc avec  
 153 notre classe de l'époque, on avait essayé d'expliquer ce que c'était que ces cultures en  
 154 couches et de les mettre en place dans un petit coin de l'école. C'est vrai que maintenant, il y  
 155 a un petit jardin qui a été fait en utilisant cette technique-là, ainsi qu'un beau compost qu'on  
 156 réutilise justement pour ce petit jardin. Donc ça c'est plutôt quelque chose d'assez valorisant  
 157 pour les élèves, parce qu'ils créent quelque chose et puis il voit le résultat fini à la fin.

158 *Et dans ces moments-là, c'est plutôt vous qui attribuez les tâches aux élèves, ou c'est*  
 159 *eux-elles qui se les attribuent entre eux-elles ?*

160 Alors là, j'ai présenté les tâches eux se sont proposés dans celle qui les intéressait, ou alors  
 161 où leur camarade se trouvait aussi. Bien sûr, il y en a toujours qui ne seront pas intéressés et  
 162 qui ne voudront rien faire. Mais là, on essaie de les pousser, de leur expliquer le pourquoi de

163 la tâche et on les met dans des groupes un petit peu motivés. Mais en soit, c'est eux qui  
164 choisissent les groupes dans lesquels ils veulent aller.

165 *Très bien. Je souhaite maintenant vous proposer une petite situation de jardinage égale-*  
166 *ment afin de voir la différence entre cette situation et votre expérience. « Une enseignante*  
167 *observe que lors des activités de jardinage scolaire, les élèves, entre eux-elles, attribuent*  
168 *souvent les tâches de plantation et d'entretien des plantes aux filles, tandis que les garçons*  
169 *sont plus souvent chargés des activités de construction de structures de support pour les*  
170 *plantes ou de travaux manuels plus "robustes". » Est-ce que vous avez remarqué des*  
171 *schémas spécifiques lors de vos activités de jardinage avec votre classe ?*

172 Alors en soit, ils ont tous participé à faire les choses. Mais c'est vrai quand même que les  
173 filles ont relevé que certaines choses étaient trop lourdes pour elles et ont demandé aux gar-  
174 çons de les aider. Donc ça veut dire que même les filles en soit ont été sensibles à leurs li-  
175 mites. Et là je parle de limites physiologiques, car oui, qu'on le veuille ou non, la plupart des  
176 garçons développent leurs muscles différemment que nous, et ont plus de forces, c'est un fait.  
177 Alors du coup, elles se sont dit, attendez là il y a des garçons qui sont un peu plus forts, peut-  
178 être qu'on pourrait essayer de leur demander. Donc je ne sais pas, ce n'est pas du sexisme  
179 en soit, ce n'est pas une différenciation, c'est vrai que par rapport à leur capacité physique, on  
180 voit les limitations qu'elles ont. Après, bien sûr qu'elles pourraient aussi tout faire si elles  
181 n'étaient qu'entre elles, elles pourraient faire autant que les garçons en mettant peut-être un  
182 peu plus de temps parce qu'elles transporteraient les objets plus lourds en plusieurs fois ou  
183 en étant plus nombreuses. Mais c'est vrai que naturellement, c'est une situation qui apparaît  
184 comme ça. Les garçons sont plus costauds donc vont s'occuper de déplacer les paquets de  
185 terreaux, tandis que les filles vont s'occuper de mettre le terreau dans les plantations.

186 *D'accord. Donc ce n'est pas forcément lié ou influencé par des facteurs d'attente sociale ou*  
187 *de genre, mais plus par le fait qu'ils-elles connaissent leurs limites.*

188 Exactement je pense. Mais après bien sûr qu'il y a toujours, en fonction des cultures, cer-  
189 tains éléments forts qui ressortent comme « Je m'occupe des tâches ménagères, du coup je  
190 m'occupe de préparer les pots, mettre les semis dans les pots » et puis d'autres qui diront «  
191 Ah bah moi je suis l'homme, toi tu ne vas pas porter le terreau ». Donc en fonction des cul-  
192 tures on peut entendre cela, et c'est aussi un petit peu en fonction de leur vécu, de ce qui se  
193 passe à la maison où ils ont de ces mentalités-là. Je n'exclus pas le fait que ça existe mais je  
194 dis que justement je vois un petit peu moins ce côté macho depuis quelques années. Alors  
195 est-ce que c'est parce que les garçons ne veulent plus porter des trucs lourds et veulent aussi  
196 l'égalité et que ça retourne un petit peu la situation peut être, mais je ne vois pas de malaise  
197 par rapport à ces situations.

198 *Et est-ce que les différences que l'enseignante observe là dans la répartition des tâches*  
199 *selon vous, peuvent influencer la perception des élèves sur les rôles de chacun·e et sur leur*  
200 *relation avec l'environnement aussi ?*

201 C'est sûr que si la prof dit non les filles ne font pas ça et les garçons doivent faire cette ac-  
202 tivité-là uniquement, et bien du coup on impose un schéma qui va peut-être ensuite être con-  
203 sidéré comme un fait. Mais après, si chacun fait ce qu'il est capable de faire, ce ne sera pas  
204 le cas et puis ça dépend aussi de comment on introduit la chose. Donc si on introduit l'activité  
205 en disant « Voilà les garçons qu'est-ce que vous voulez faire ? Vous voulez faire ça ? », et

206 bien, il y a certains garçons qui ne vont justement pas avoir la force d'autres garçons donc ils  
207 vont aussi s'occuper de faire des semis. Mais il ne faut surtout pas trouver ça dénigrant. Il ne  
208 faut pas montrer en tant que prof que ce serait peut-être quelque chose de dénigrant, mais au  
209 cas où il y aurait des remarques, de juste relever que chacun a ses envies, ses capacités, ses  
210 limites, et il faut mettre en avant ce qui est le mieux pour eux. Une fille va pouvoir être costaud  
211 et puis prendre un paquet de terreau, il n'y a aucun souci, il faut la laisser faire, et un garçon  
212 ne va peut-être pas être aussi costaud et c'est OK. Il ne faut pas stigmatiser ce genre de  
213 choses. Je pense qu'au contraire, il faut dédramatiser en disant que chacun fait ce qu'il peut  
214 faire et c'est tout et surtout ne pas influencer les avis et de ce fait dramatiser un peu les  
215 situations.

216 *Ok, et par rapport à justement, quand vous avez fait vous les activités avec vos élèves, est-*  
217 *ce que vous avez l'impression qu'il y a une différence de sensibilité face à l'écologie et*  
218 *l'environnement entre les élèves ?*

219 Alors, il y en a certains qui n'étaient vraiment pas intéressés, pas motivés, en se disant «  
220 ouais, non, c'est nul, pourquoi on fait ça, nous ! ». Donc ils n'avaient vraiment pas cette no-  
221 tion de s'impliquer dans le projet parce que le projet les intéresse et les touche. Il en a d'autres  
222 par contre qui trouvaient ça vraiment très intéressant parce que déjà ça sortait du cadre  
223 scolaire, en effet nous n'étions plus à apprendre sur les papiers, là ils apprenaient vraiment  
224 sur le terrain et appréciaient vraiment ce côté de voilà, on va construire quelque chose de nos  
225 mains. Après, de manière générale, que ce soit pour l'écologie ou autre chose, je vois que les  
226 filles sont toujours plus volontaires et plus appliquées à vouloir faire les choses, à découvrir  
227 les choses que les garçons. Je pense que c'est peut-être leur côté un peu plus râleur, mais  
228 après, dès qu'ils commencent à être dans la tâche, ils commencent à apprécier. Mais en fait,  
229 je pense que c'est plus dans le caractère, la différence de caractère entre une fille et un garçon  
230 à cet âge-là qui ferait cette distinction, et aussi en fonction de la culture, du statut social et une  
231 fois de plus de ce qu'ils peuvent vivre à la maison. Quelqu'un qui ne fera rien à la maison, n'en  
232 fera souvent pas plus à l'école. Demandez aux élèves qui n'ont jamais passé le balai chez eux  
233 de le faire, vous verrez, ils ne sauront déjà pas comment faire, et après explications, ça leur  
234 prendra des plombes. Du coup, le milieu dans lequel ils grandissent sera super intéressant  
235 face à ce genre d'activités.

236 *Tout à fait. Et est-ce que du coup, dans votre pratique ça vous est déjà arrivé d'aborder les*  
237 *questions genre avec vos élèves ? Et si oui, de quelle manière ? Plutôt directement ou*  
238 *indirectement ?*

239 Oui. Alors comme un petit peu tout le temps, quand on est en classe, en formation géné-  
240 rale et qu'on doit si je reprends mon exemple précédent, balayer, et bien là j'entends des  
241 commentaires tels que « Ah non mais c'est des femmes qui doivent balayer », ou alors en  
242 cuisine j'entends, « C'est les femmes qui doivent faire la cuisine » ou encore « c'est les femmes  
243 qui doivent faire la vaisselle ». Donc quand c'est en cuisine, c'est l'histoire de la vaisselle,  
244 quand c'est en classe en formation générale, c'est par rapport au balai. Et dans ces moments-  
245 là, je reviens tout de suite en leur expliquant que leur maman ne sera pas là tout le temps pour  
246 s'occuper d'eux. J'essaie de leur expliquer que quand ils auront leur propre appartement, ils  
247 devront bien se débrouiller tout seuls, que du coup, s'ils n'apprennent pas maintenant à faire

248 ces tâches-là, ils ne sauront jamais les faire et ils seront toujours dépendants de quelqu'un.  
 249 Donc j'ai abordé vraiment ce côté-là où ça n'existe plus le fait d'avoir toujours sa maman à  
 250 côté et puis le fait d'être autonome et indépendant et d'apprendre même si en soit pour le  
 251 moment, ils ne le font pas parce qu'il y a quelqu'un qui le fait pour eux, mais qu'ils comprennent  
 252 qu'après, il n'y aura peut-être pas forcément toujours ce quelqu'un. Et puis dans tous les cas  
 253 l'autonomie ça s'apprend et du coup à l'école, ce sera par des actes pratiques que vous le  
 254 relèverez plus qu'en faisant de la théorie dans un cours selon moi. Après, j'ai aussi commencé  
 255 à faire attention aux énoncés des consignes par exemple en mathématiques.

256 On a encore maintenant des énoncés de type, « Anna va faire les courses, elle va faire un  
 257 gâteau avec sa fille, pour leur fils », ou « Paul prépare une cabane dans un arbre pour son  
 258 petit garçon ». Donc c'est vrai que j'ai commencé à faire attention un petit peu à ça, à modifier  
 259 le genre en fonction de l'activité pour éviter ce côté genré ou bisexisme qui pourrait arriver. Et  
 260 je fais attention aussi à ne pas mettre que des prénoms de type européens, francophones.  
 261 Donc ça c'est ce à quoi je fais un peu attention dans les branches autres que la formation gé-  
 262 nérale ou la cuisine dans lequel je faisais déjà attention depuis un moment.

263 *Et les élèves vous ont déjà parlé de la répartition des responsabilités à la maison ?*

264 Bien sûr, mais c'est plutôt moi qui leur pose des questions, surtout quand par exemple je ne  
 265 suis pas contente de comment ils nettoient les casseroles, comment ils font quelques chose,  
 266 comment ils passent le balai, du coup je leur pose la question, mais sans les gron-der, juste  
 267 en essayant de comprendre qui fait la vaisselle chez eux ou qui fait le ménage, qui passe le  
 268 balai. Après, de manière générale, on voit assez vite ceux qui ont l'habitude de faire des tâches  
 269 chez eux et ceux qui ne l'ont pas, et je dois dire que malheureusement, souvent, les filles sont  
 270 plus enclines à savoir faire ces tâches-là que les garçon. Ayant moi-même grandi dans une  
 271 famille musulmane, je peux vous dire que culturellement, qu'on le veuille ou non, ce sont  
 272 principalement les filles qui font. Et même si cela évolue un peu du fait qu'en Suisse les  
 273 femmes doivent bien souvent travailler aussi maintenant, ça reste un aspect très fort de notre  
 274 culture, aspect que je retrouve bien souvent chez mes élèves.

275 *Intéressant. Du coup, vous avez l'impression qu'ils-elles sont porteur-euse-s dans ces*  
 276 *moments-là, de modèles masculins ou féminins, ces enfants ?*

277 Je pense qu'ils ont appris comme ça parce que c'est comme ça que ça se passe à la mai-  
 278 son tout simplement. Je pense que c'est tout à fait dans ce dans cette idée-là. Ils vont repro-  
 279 duire les schémas qu'ils voient à la maison. Donc si on arrive à les sortir un petit peu de ce qui  
 280 se passe à la maison, en les ancrant plus dans la réalité occidentale, donc de les sortir de leur  
 281 culture personnelle, sans pour autant la leur faire oublier, je pense qu'ils vont commencer à  
 282 réaliser. Et peut-être qu'ils ne vont pas être preneurs du tout, parce que ça les arrange jus-  
 283 tement d'être enfermés dans cette culture là parce que c'est à leur profit, mais ça leur per-  
 284 mettra de s'ouvrir malgré tout à un autre fonctionnement. Par exemple là, en classe d'accueil,  
 285 il y a une fille qui me disait systématiquement que c'est sa maman qui faisait la cuisine et pas  
 286 son papa, du coup nous en avons discuté et il est ressorti que dans leur religion, ce n'est que  
 287 les femmes qui font la cuisine, que les hommes eux ne touchent pas à la cuisine, que c'est  
 288 vraiment quelque chose de féminin, mais que ça ne veut pas dire que son papa il ne savait  
 289 pas cuisiner. Voilà, c'est juste que dans leur culture, c'est la femme qui va faire la cuisine.

290 *OK, et dans d'autres cultures le barbecue par exemple est imagé autour des hommes plu-*  
291 *tôt.*

292 Exactement. Ça c'est aussi très intéressant d'ailleurs. Regardez en France où j'habite, les  
293 grands cuisiniers, les chefs, c'est souvent des hommes. Et pourquoi, simplement car vouloir  
294 des enfants et une carrière pour une femme c'est compliqué. En plus, se faire une place dans  
295 un monde de macho pour une femme, c'est aussi le parcours du combattant. Il y a souvent  
296 beaucoup d'humiliations et il faut tenir le coup. Après, il existe aussi de grandes cheffes mais  
297 moins. Mais c'est toujours intéressant d'en discuter avec les élèves de cette différence entre  
298 la maison et le professionnel.

299 *Totalement. Et est-ce que vous avez aussi observé des situations où les stéréotypes de*  
300 *genre ont un impact sur les choix alimentaires des élèves ?*

301 Ouais, non je n'ai pas tellement observé ça.

302 *Ok, et du coup, vous avez observé des différences dans la manière dont les élèves abor-*  
303 *dent, parlent de la nutrition en fonction de leur genre.*

304 Alors pas vraiment non plus du coup. Justement, je pensais que les Tacos ou les kebab  
305 c'était plus quelque chose de garçon, mais en fait les filles sont super contentes quand on fait  
306 des tacos ou qu'on fait des kebabs, etc... Donc non, je ne trouve pas. J'ai des classes qui sont  
307 assez curieux, qui mangent, qui goûtent, qui testent et de tout. Après c'est vrai que de temps  
308 en temps, je vois une différence plutôt dans la quantité. Les filles mangent très peu, et c'est  
309 peut-être, selon certains collègues, à cause de ces histoires de réseaux sociaux et de l'image  
310 de la femme qu'ils y voient, mais je ne suis pas du tout sûr sur ces réseaux, du coup je vous avoue  
311 que je ne sais pas trop. Après, c'est vrai que les publicités à la télé ne parlent que de régime  
312 donc peut-être ça influence, mais pas sûr car je ne le vis pas vraiment moi dans mes cours  
313 donc je n'en parle pas avec eux. En classe d'accueil, avec qui je vais beaucoup en cuisine, je  
314 n'ai pas vu. Après, ils ont un autre vécu, ils viennent d'autres pays où il n'y a peut-être pas  
315 forcément la télé, il n'y a pas forcément accès à internet et réseaux sociaux, où déjà juste se  
316 nourrir est compliqué donc manger c'est le vivre.

317 *Tout à fait, c'est un fait. Maintenant je souhaite savoir si vous êtes d'accord avec les 4*  
318 *énoncés que je vais vous proposer, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et si vous*  
319 *voulez me faire des commentaires dessus c'est avec grand plaisir, mais aucune obligation.*  
320 *Alors dans votre pratique, vous avez remarqué que l'alimentation peut être au cœur de nom-*  
321 *breuses formes de discrimination ?*

322 Vrai. En fonction de la quantité, du type de nourriture, j'ai pu entendre des choses comme  
323 « Ah bah toi, tu as des chips, je vais être ton ami parce que tu vas en partager avec moi » ou  
324 des bonbons, « Bah tiens, tu me partages tes bonbons, si tu m'en donnes, je vais être ton  
325 pote ». C'est très fort dans les classes ayant des milieux sociaux très variés et dont les élèves  
326 apprennent encore à connaître les autres. Pendant ce moment-là, on va discuter, on va  
327 partager quelque chose. Alors c'est vrai que ceux qui n'ont pas forcément d'argent pour  
328 s'acheter des bonbons ou des chips mais qui mangent plus équilibrés vont demander aux  
329 autres. On va rarement demander à quelqu'un qui a des carottes de partager ses carottes par  
330 exemple. Je l'ai vu aussi avec les bonbons à la gélatine de porc. Certains ne peuvent pas en  
331 manger et ça les met de côté immédiatement. Et je le comprends, le porc en Suisse se mange,  
332 donc ils n'y pensent pas, et c'est normal.

333 *2<sup>ème</sup> question, les pratiques alimentaires et les choix alimentaires sont influencés par les*  
 334 *normes de genre préexistantes dans la société.*

335 Alors moi je ne le vois pas. Mais c'est vrai que si on a une image de la femme qui est une  
 336 femme toute mince, toute maigre et que du coup elle se dit que certains aliments font grossir  
 337 donc elle ne va pas les manger, donc oui il peut y avoir ce côté-là qui peut intervenir. Mais  
 338 personnellement, moi, à mon niveau, je ne l'ai pas encore vu. Et tant mieux d'ailleurs.

339 *L'alimentation est un lieu de fabrique et de reconfiguration des rapports sociaux de genre.*

340 Oui, j'aurais plus tendance à dire oui. Est-ce que vous pourriez répéter les deux aspects s'il  
 341 vous plait ?

342 *Oui tout à fait. L'alimentation est un lieu de fabrique et de reconfiguration des rapports so-*  
 343 *ciaux de genre.*

344 Oui, fabrique là je suis assez d'accord, dans le sens où on peut justement dire des phrases  
 345 comme, « Ah ben tiens, toi de toute façon tu ne vas pas manger beaucoup, donc tu vas  
 346 préparer une petite quantité », ou alors « Toi tu es en pleine croissance, en plus tu es un gars,  
 347 t'as besoin de plus d'énergie, donc on va te donner plus à manger ». Donc avec ce genre de  
 348 phrase, on peut justement fabriquer des stéréotypes et créer des contraintes chez des  
 349 personnes qui auraient plus faim, ou chez des filles qui penseraient que vu qu'elles sont filles,  
 350 elles doivent moins manger, même si elles sont aussi en pleine croissance.

351 Et la reconfiguration, en fait si on explique justement que d'un point de vue scientifique, en  
 352 effet, un garçon a besoin de plus d'apports caloriques pour ses dépenses énergétiques ou  
 353 pour son développement, là on peut le justifier scientifiquement et pas juste en lâchant des  
 354 phrases sur le fait d'être une fille ou un garçon. Et c'est vrai que d'un point de vue fonction-  
 355 nement du corps, un garçon a une plus grande dépense énergétique journalière qu'une fille.  
 356 Donc en faisant ça, on sort du stéréotypes, et on déconstruit des idées préconçues, pour  
 357 comprendre un fonctionnement physique.

358 *OK. Et en dernier, l'alimentation est une arme potentielle de contestation pour toutes les*  
 359 *identités en souffrance.*

360 Oui, regardez, on peut faire la grève de la faim par exemple. On ne va pas manger parce  
 361 qu'on va contester une chose avec laquelle on n'est pas d'accord. Donc dans ce sens, c'est  
 362 plutôt l'absence d'alimentation qui jouera un rôle. Après, on le voit avec l'écologie, certains,  
 363 pour protéger la nature, mangent moins de viande, deviennent végétarien ou vegan. Je pense  
 364 que le fait justement de changer de régime alimentaire pour une conviction personnelle, c'est  
 365 aussi faire entendre sa voix. Donc ce n'est pas forcément que pour les personnes en souf-  
 366 france, mais pour tous. C'est une arme de contestation pour toutes les personnes, en souf-  
 367 france ou non. Après, pour les personnes en souffrance, ça peut être, oui, par la boulimie, par  
 368 l'anorexie, par le fait qu'ils se restreignent à moins manger et puis même à se laisser mourir  
 369 de faim parce qu'ils n'aiment peut-être pas l'image que leur envoie le miroir. Et dans ce cas-  
 370 là, plus qu'une arme de contestation, je dirais que c'est un moyen de rendre visible un mal qui  
 371 est invisible aux yeux des autres. Mais ouais, je pense que ça. C'est une arme pour tout le  
 372 monde.

373 *Merci. Nous arrivons à la fin donc je ne sais pas si vous avez des commentaires supplé-*  
 374 *mentaire à faire ou d'autres informations que vous avez envie de partager ?*

375 Ben, j'ai le sentiment que toutes les thématiques dont vous avez parlé sont plutôt liées. Je  
376 pense qu'il y a forcément un lien, enfin pas forcément, mais je pense qu'il existe. Ce lien, c'est  
377 de dire que quand on est d'une culture différente, on va manger des produits différents, que  
378 ce soit d'un point de vue agricole par exemple, car on ne peut pas faire pousser des choses  
379 dans ce pays-là. Ou alors quand il y a des personnes issues de la migration, bah là aussi ils  
380 vont avoir une culture alimentaire qui va être différente de la culture du pays. Est-ce que les  
381 gens s'habituent à cette culture-là ? Est-ce qu'ils continuent leur culture qu'ils avaient quand  
382 ils étaient dans leur pays ? Il y a des inégalités, ça c'est sûr, parce qu'on ne peut pas avoir des  
383 personnes qui mangent la même chose en même temps, que ce soit du point de vue de leur  
384 salaire, de leur volonté ou même s'il y a des produits qu'ils ne connaissent pas, ils ne vont pas  
385 être amenés à les acheter et donc s'ils ne sont pas amenés à les acheter, ils ne vont pas les  
386 consommer. Après oui, on peut essayer de promouvoir les fruits, les légumes de saison pour  
387 leur expliquer que c'est bien d'acheter local. Je pense que... qu'il y a du travail à faire à ce  
388 niveau-là et surtout à l'école, pour essayer justement de construire un petit peu ces mentalités-  
389 là, ces façons de manger, manger bien, équilibré, local, de saison et manger pour vraiment se  
390 nourrir et pas juste parce qu'il faut manger ou parce que c'est l'heure de manger. Parce que  
391 c'est vrai que dans nos cultures occidentales, à midi, on mange, même si on n'a pas faim.  
392 Dans d'autres cultures, c'est je mange que quand j'ai faim. Donc ça c'est quelque chose aussi  
393 que certaines personnes ne comprennent pas parce que si elles ont faim à 16h00 et qu'à 16h,  
394 elles ont cours et bien elles ne peuvent pas manger. Donc voilà, c'est ce côté-là où il faut  
395 quand même que ces personnes-là s'adaptent et qu'elles changent en partie leur façon de voir  
396 leur rapport à leur nourriture.

397 *Même si c'est difficile parce que ça, ça veut dire aussi oublier une part d'elles-mêmes en*  
398 *faisant ça ?*

399 Tout à fait tout à fait ou s'adapter, je dirais s'adapter plutôt. Et ce qui m'interroge aussi, et  
400 j'en ai beaucoup parlé avec notre cheffe de file de cuisine, c'est le fait que tous les élèves  
401 n'aient pas accès à des cours réellement sur la nutrition. Ils n'ont que 6 mois pour certains,  
402 d'autres n'ont pas, et ils y font plutôt de la pratique. Je pense que ce serait une très belle chose  
403 à mettre en place. J'ai beaucoup d'élèves de VP qui se disent, ou même des anciens, des  
404 grands qui se disent qu'ils aimeraient bien avoir accès à l'OCOM eux-aussi. Dans tous les cas,  
405 ils n'ont pas assez de cours pour aborder ce genre de questions, et on n'a pas le temps en  
406 sciences de faire cela non plus car le programme est trop chargé. Donc remettre peut-être un  
407 petit peu de ce que ce qu'on appelait avant, je crois, la culture familiale, peut-être que ça, ça  
408 pourrait être une chose qu'on pourrait remettre en place, mais accessible à tous les niveaux.

409 *C'est vrai, et qui, de mon point de vue bien sûr, semble important à aborder dans le monde*  
410 *dans lequel on vit actuellement ?*

411 Tout à fait. On ne peut pas passer outre ces informations là parce que c'est vrai qu'ils vont  
412 être amenés très rapidement à être indépendants et autonomes. S'ils n'ont pas cette culture-  
413 là, ils vont continuer dans la Junk Food, dans la consommation de plat déjà fait et pas sain. Et  
414 je ne sais pas, ça ne va pas les aider de ne pas pouvoir faire des choix avisés. Puis ça va  
415 partir dans les maladies, les soins, l'obésité, etc... là où on va tous en ce moment avec jus-  
416 tement ce côté Junk Food.

417        *Super, merci beaucoup. Alors si vous n'avez rien à ajouter, je vais vous laisser aller man-*  
418 *ger. Merci encore infiniment pour votre temps et vos réponses et belle journée.*  
419        Belle journée, merci à vous.



**Retranscription : enseignant-e 6**

Date : 30.04.2024

1 *Bonjour, alors nous allons commencer si cela vous va. Avez-vous déjà discuté avec vos*  
2 *élèves des repas qu'ils-elles font à la maison ? Et si oui, est-ce que vous avez remarqué une*  
3 *différence par rapport aux élèves venant de la ville ou de la campagne ?*

4 Alors oui, j'ai déjà discuté avec les élèves de leur repas, maintenant c'est vrai que dans mon  
5 établissement, on a principalement des élèves de la ville, donc je n'ai pas vu de grosses  
6 différences entre les élèves. Mais peut-être ce que je peux dire c'est qu'on voit la différence  
7 entre des élèves qui sont peut-être mieux suivis par les parents, des parents qui sont plus  
8 présents à la maison, et là je peux dire qu'ils mangent souvent bien plus équilibré que les  
9 autres. Moi je dirais vraiment, en tout cas qu'un gros facteur c'est quand même les parents qui  
10 sont présents et qui ne travaillent pas jusqu'à 20h00 voire bien plus tard.

11 *Et de votre vécu, vous avez pu voir des élèves qui n'avaient pas accès à des repas équilibrés*  
12 *pendant la pause déjeuner ?*

13 Exactement, tout le temps, ils ne me parlent que de de kebab, de tacos, de McDo. Ils ne  
14 savent pas trop ce que c'est un légume pour beaucoup. Je vais un peu loin, mais pas tant par  
15 rapport au repas de midi. Le soir, certains ont des repas variés et plutôt sains, mais à midi  
16 c'est une catastrophe. Et finalement, ils n'ont pas tant de choix autour de l'école à petits prix.  
17 Et prendre un repas tout fait à la Coop ce n'est pas vraiment mieux finalement. Et les mamans,  
18 car c'est souvent elles qui cuisinent, n'ont pas toujours le temps de préparer des plats à  
19 l'emporter pour leurs enfants vu qu'elles ont souvent un travail aussi. J'ai vu aussi des élèves  
20 qui avaient leur plat prêt, mais qui le jetait parce qu'ils préféraient aller avec leurs potes au  
21 kebab.

22 *Et vous avez déjà rencontré le cas où un-e élève ne pouvait pas se nourrir à cause d'un*  
23 *manque de moyens financiers.*

24 En tout cas, pas dit comme ça, on ne me l'a jamais dit aussi honnêtement, après, je sais  
25 que pour certains c'est compliqué, mais personne ne s'est, comment dire, épanché auprès de  
26 moi sur ce sujet.

27 *Du coup, vous n'avez jamais vraiment eu la possibilité de sensibiliser vos élèves à ces*  
28 *inégalités socio-économiques?*

29 Non, alors pas vraiment, parce que justement on n'a pas pu en discuter librement en fait.  
30 Par contre en OCOM, on le fait un peu, justement quand on parle des menus équilibrés et je  
31 me rends compte que certains élèves me disent qu'ils ne mangent pas forcément de légumes.  
32 Alors des fois, c'est dû à la culture, parce que c'est vrai que dans certaines cultures, il n'y pas  
33 forcément de légumes et puis j'ai une élève une fois qui m'a dit que les légumes coûtent trop  
34 chers. Donc c'est vrai que je pense que peut-être une grande majorité des parents qui  
35 n'achètent pas de légumes, c'est dû aussi au fait que ça coûte cher autant les légumes que  
36 les fruits. Et du coup, ils achètent plutôt des protéines et des féculents du genre pâte, patate,

37 riz, qui coûtent quand même moins chers et qui permettent de nourrir plus de personnes, le  
38 sentiment de satiété est plus conséquent.

39 *Intéressent. Et du coup vous avez parlé de la culture juste avant, sujet lié à mes prochaines*  
40 *questions. Vous avez pu remarquer dans votre pratique si les repas des élèves ou les*  
41 *collations reflétaient des diversités culturelles ?*

42 Alors, oui. Bon au niveau des collations, à cet âge-là, ils ne prennent plus trop de récréations  
43 avec eux. Ils achètent sur place ou ne mange pas. C'est une bonne question. C'est vrai que  
44 je devrais analyser plus. C'est vrai qu'en sortie, j'ai vraiment certains élèves qui avaient des  
45 aliments typiques, pas juste le vieux sandwich jambon-fromage et les chips, mais d'aliments  
46 faits à la maison, surtout maintenant que j'y pense pour mes deux élèves qui mangent halal.  
47 Je pense que c'est difficile en Suisse d'être sûr de ce que mangent leurs enfants si ce n'est  
48 pas eux qui le font, comme les bonbons par exemple qui sont fait avec de la gélatine de porc,  
49 donc les parents leur donnent pour être sûr qu'il n'y en a pas.

50 *Et selon ce que vous avez pu vivre dans votre enseignement, est-ce que les élèves*  
51 *partagent des aliments ou des recettes de leur culture respective ?*

52 Alors ça dépend. Il y en a qui partagent volontiers et puis d'autres c'est un peu plus  
53 compliqué. Après c'est vrai que voilà, j'ai aussi des élèves qui mangent halal comme je vous  
54 l'ai dit avant, donc là, la tâche est encore plus compliquée si d'autres élèves vont cuisiner  
55 quelque chose qu'ils ne peuvent pas manger. Mais je trouve qu'ils partagent encore assez  
56 facilement au final. Après, ça dépend des classes aussi. Ça dépend du nombre d'élèves, de  
57 l'ambiance dans le groupe, de la motivation de certains. Mon groupe d'OCOM par exemple,  
58 ils ne partagent rien, mais parce qu'ils s'en foutent de tout, pas parce que ça les dégoûte ou  
59 autre. Ils ne sont motivés par rien, et du coup ils ne voient pas l'intérêt d'essayer de nouvelles  
60 choses, et il est très difficile de les motiver. Par contre avec mes 11ème, là c'est plus  
61 intéressant et ils font volontiers ce partage.

62 *Et du coup, dans ces moments avec vos 11<sup>ème</sup>, vous pensez que les élèves se sentent*  
63 *tous·tes inclus·e·s et représenté·e·s ?*

64 Oui, oui... oui. Mais je pense ça dépend vraiment des élèves en fait. Certains sont vite à  
65 l'aise et sont très vite inclus, et ça ne dépend pas de leur culture, mais plutôt de leur caractère  
66 et puis d'autres, peut-être parce que ce sont aussi des élèves qui n'ont pas forcément goûté à  
67 des aliments qui viennent d'autres cultures durant leur vie, pour eux c'est très compliqué de  
68 se mélanger, de trouver leur place là au milieu, de se sentir inclus dans un groupe. Je donne  
69 un exemple, si on va faire des samoussas, peut-être que certains ne connaissent pas du tout,  
70 ils n'en ont jamais fait, ils n'en ont jamais vu, ils n'en ont jamais goûté, du coup ça leur fait peur  
71 de tester. Est-ce que ça vient aussi de ces élèves qui ne font pas facilement des restaurants  
72 avec les parents ? Peut-être. Ou alors qui ne goûtent jamais à d'autres aliments ? Sûrement.  
73 Certains sont vite perdu là au milieu. Donc ce n'est pas vraiment une question culturelle, mais  
74 c'est plus du fait qu'ils ne sont pas habitués à goûter d'autres choses que ce qu'ils mangent  
75 habituellement. Après, ça peut être culturel, mais je pense que c'est aussi l'habitude de goûter  
76 à autre chose, qu'on leur dise « on va goûter ça, on va goûter ça. Il faut goûter dans la vie ».

77 *Est-ce qu'on pourrait parler de néophobie alimentaire dans ces moments-là ?*

78 Oui, tout à fait. Maintenant que vous me le dites, j'ai remarqué ça en camp de ski, où il y a  
79 des aliments qu'ils n'ont jamais vus, ils ne savent pas ce que c'est, donc ils ne vont pas goûter.

80 On retrouve beaucoup ça chez les petits, je le vois avec mes enfants, mais que l'on retrouve  
 81 de plus en plus chez les ados, je ne voyais pas ça il y a 10 ans, je trouve qu'ils goûtaient quand  
 82 même beaucoup plus facilement. Actuellement c'est « Et puis là, ça, c'est quoi ça ? Ça vient  
 83 d'où ? », « Non, je ne vais pas goûter ». Et ils ne le font pas par curiosité, mais plus par dégoût.  
 84 Mais certains quand même vont goûter de tout, même s'ils ne connaissent pas, il n'y a aucun  
 85 souci. Puis d'autres, dès qu'ils voient une nouveauté, c'est non. C'est vrai que là, je les imagine  
 86 et je les vois devant cette table où il y a le repas à servir. C'est hyper intéressant. J'ai  
 87 l'impression qu'ils mangeaient plus de légumes avant aussi. Par contre, la salade typiquement,  
 88 ils en mangent plus facilement maintenant, mais pas forcément d'autres légumes. Mais peut-  
 89 être justement parce que les parents vont faire plus facilement de la salade. Parce que déjà  
 90 c'est plus vite près, c'est plus pratique. Et aussi ça coûte sûrement moins cher que si tu vas  
 91 commencer à cuisiner des courgettes ou des poivrons par exemple. Je pense que c'est quand  
 92 même moins cher, surtout si on évolue dans des grandes familles aussi.

93 *Et du coup, vous avez dans ces moments-là discuter avec les élèves ou encourager les*  
 94 *élèves à comprendre les liens entre leur identité culturelle et les choix alimentaires qu'ils-elles*  
 95 *faisaient ?*

96 Non alors ça, je n'ai pas pris le temps. On a déjà tellement à faire... je ne sais pas où je  
 97 placerais encore ça.

98 *Ce n'est pas grave, ne vous inquiétez pas. Alors, j'ai deux situations à choix à vous*  
 99 *proposer. Soit celle qui se déroule lors d'une sortie, soit celle qui se déroule lors d'une activité*  
 100 *de jardinage.*

101 Sortie, clairement.

102 *Alors voici l'énoncé « Lors d'une sortie éducative en plein air pour observer la biodiversité*  
 103 *dans un parc naturel, un ou une enseignante remarque que les élèves, majoritairement des*  
 104 *filles, expriment davantage d'intérêts et de curiosité pour les aspects écologiques et la*  
 105 *préservation de l'environnement. Les garçons semblent plus attirés par les aspects techniques*  
 106 *et les défis physiques comme l'escalade ou la construction de cabanes ». Que pensez-vous*  
 107 *de cette situation selon votre expérience scolaire, est-ce que vous avez déjà eu des situations*  
 108 *comme ça en sortie, avec des schémas spécifiques ?*

109 Ha, très intéressant. Moi j'ai souvent vu ça au fait, les garçons sont toujours un peu à vouloir  
 110 faire du sport, à courir, à se dépenser. Alors c'est de manière générale bien entendu. C'est sûr  
 111 qu'il y en a d'autres qui sont plus calmes. Et il y a quand même des filles aussi qui ont envie  
 112 de faire du sport, mais je trouve ça assez typique malgré tout. C'est horrible parce qu'on a  
 113 beau essayer de ne pas différencier les garçons et les filles, mais je trouve qu'ils se  
 114 différencient tout seul, ils le font très naturellement. Et si je prends l'exemple de ma classe  
 115 actuelle, ils se comportent vraiment à l'extrême, soit c'est les filles d'un côté qui font des  
 116 activités et les garçons de l'autre qui font leur truc à eux. Donc oui, cet exemple serait  
 117 typiquement ce que je pourrais vivre en sortie avec mon groupe.

118 *Intéressant, et du coup si on lie cette réflexion à de l'écologie ou de la durabilité, là aussi*  
 119 *vous sentez que les filles seraient peut-être plus intéressées que les garçons ou pas du tout*  
 120 *?*

121 Pas forcément. Justement, on a abordé la durabilité il y a quelques semaines en géographie  
122 et c'était assez fifty-fifty. J'ai des filles qui ne vont pas du tout s'intéresser à cette thématique  
123 parce qu'en fait elles ont de la peine à comprendre l'aspect écologique tout court de base, ou  
124 à imaginer que ça a un impact sur elles. Par manque d'implication des parents, je pense. Voilà,  
125 on voit les enfants qui ne parlent pas du tout de ces aspects-là à la maison et qui n'y  
126 comprennent pas grand-chose finalement, car ils n'ont ni les tenants ni les aboutissants, ou  
127 qu'ils sont aussi trop jeunes pour comprendre l'impact que ce qu'on fait actuellement aura  
128 dans 10 ans, ils n'arrivent déjà pas à se projeter à dans trois jours alors à plus long terme on  
129 oublie. Et puis j'ai des garçons quand même assez intéressés parce que je pense qu'ils sont  
130 aussi sensibilisés à la maison à mon avis.

131 *Et dans leur engagement à faire ces tâches que l'on pourrait appeler environnementales*  
132 *vous sentez une différence entre les élèves ?*

133 Non, en tout cas dans ma classe actuelle, c'est fifty-fifty, puis si je pense aux OCOM, c'est  
134 pareil je pense. On a parlé dernièrement d'ailleurs en OCOM des éléments environnementaux  
135 les plus faciles à mettre en place à l'école et à la maison, et des tâches aussi liées à  
136 l'environnement dans lequel on est. Alors certains font tout bien, on voit qu'ils trient déjà à la  
137 maison, qu'ils savent ce qu'on met dans le compost, certains sont engagés dans les tâches  
138 collectives, ils sortent la poubelle, ils trient bien tout ce qui est aluminium, plastique, verre,  
139 papier et puis d'autres pas du tout. Mais garçons et filles mélangés, il n'y a pas de différence,  
140 en tout cas je n'en vois pas entre eux. Par contre je vois quand même une différence liée à la  
141 culture, si j'ose le dire et aux grandes familles aussi, et bien souvent ce n'est pas chez les  
142 suisses que l'on retrouve les grandes familles, ce pourquoi je me permets de dire cela. Et je  
143 vois ça dans mon bâtiment aussi, pas qu'à l'école. Après, c'est aussi peut-être le manque de  
144 respect de certaines personnes et non pas la culture. Dans mon bâtiment, par exemple, j'ai  
145 une famille érythréenne, si je ne me trompe pas, et j'ai vu plusieurs fois la maman qui mélange  
146 tout, le plastique, le carton, elle mélange tout. Alors est-ce qu'elle s'en fiche, est-ce qu'elle  
147 n'est pas au courant, est-ce que c'est dû à la barrière de la langue ? C'est vrai que je n'en sais  
148 rien. J'ai une autre famille à côté, une famille afghane. Ils sont 10, mais ils trient comme jamais  
149 je n'ai vu quelqu'un trier. Donc, je ne sais pas, je réfléchis à haute voix en vous répondant en  
150 fait, mais je pense que la culture c'est quand même une barrière, ou par rapport à la langue  
151 ou par rapport au nombre de personnes et peut être qu'il y a beaucoup trop à trier si on est  
152 nombreux, donc il est plus difficile de montrer à leur enfant comment faire.

153 *Intéressant. Du coup, dans ces familles nombreuses, vous avez le sentiment que les plus*  
154 *grands doivent faire plus de choses pour aider les familles ou pas forcément ?*

155 Je pense que oui et là que ce soit des filles ou des garçons. En tout cas, à ce que j'entends  
156 de mes élèves, mais aussi à ce que je vois ici dans le bâtiment, je pense que oui. Maintenant,  
157 les plus grands, et aussi quand même les filles suivant la culture et la religion. Souvent on  
158 pointe du doigt les musulmans par exemple, mais en fait chez les catholiques pratiquants c'est  
159 pareil, c'est à la fille de faire beaucoup et de laisser le garçon tranquille. C'est assez  
160 impressionnant. Et j'en vois de plus en plus, j'ai l'impression que les cathos sont à nouveau  
161 plus impliqués dans la religion, certains ne mangent plus de viande le vendredi, alors que je  
162 n'avais jamais eu ça en 20 ans d'enseignement, mais depuis 2 ans, ça revient en force.

163 *Je dois dire que je remarque aussi cela à Prilly. Et parmi vos élèves, est-ce que vous avez*  
164 *observé des discussions ou des comportements qui pourraient refléter des idées sur le rôle*  
165 *de chacun-e dans ce type d'activités ?*

166 Alors, j'ai quand même des garçons qui font beaucoup de choses à la maison, qui sont  
167 assez serviables en classe, mais après dans leurs propos, ils vont être bien plus machos. Ils  
168 vont dire devant les autres que c'est plutôt des activités de filles. Alors est-ce que c'est pour  
169 lancer des piques ? Je ne sais pas. Mais je pense que cette image quand même de la femme  
170 qui est plus apte à faire le ménage, à trier, ou à je ne sais quoi d'autre, je pense qu'elle est  
171 toujours ancrée. Mais du coup, il y a un grand écart entre ce qu'ils font et ce qu'ils disent. C'est  
172 très intéressant à voir d'ailleurs parce qu'en fait je pense que ce sont mes élèves garçons qui  
173 aident beaucoup à la maison, et non mes élèves filles. Ça vient peut-être du fait que justement  
174 la maman a d'autres enfants, peut-être plus petits, donc qu'elle a plus de travail à faire et que  
175 de ce fait le grand doit aider. Par contre après, quand il vivra seul ou quand il sera en couple,  
176 est-ce qu'il va continuer à faire ça ? Je ne sais pas, ça dépendra de la fille sur qui il tombera  
177 sûrement. Je pense que pour eux c'est, pour le moment, c'est normal parce qu'ils aident la  
178 maman, ils aident la famille, c'est les plus grands. Par contre du moment où ils seront seuls,  
179 je ne suis pas sûre que ce schéma sera continué.

180 *Ok, donc c'est quand même influencé par des facteurs sociaux liés à l'environnement de*  
181 *vie, mais il y a aussi une forme de mimétisme dans ce qu'ils-elles vont dire devant leurs*  
182 *camarades ?*

183 Oui. Tout à fait, c'est exactement ça.

184 *Et est-ce que vous avez déjà eu des discussions avec vos élèves sur les enjeux*  
185 *environnementaux et les actions à entreprendre pour préserver la nature ?*

186 Ouais, un petit peu, mais ils ne sont pas super preneurs. On a discuté un petit peu en  
187 géographie surtout, mais ça ne les intéresse pas ou très peu. Je crois qu'ils s'en fichent un  
188 peu. Ils ne se rendent pas bien compte de l'enjeu pour plus tard comme je l'ai dit avant, ils  
189 sont un peu dans cet âge où ils se disent que de toute façon, ils ne seront plus là, dans 50  
190 ans. J'ai le sentiment que c'est presque un peu tôt à l'école pour discuter de ça ou tout du  
191 moins pour en intéresser un grand nombre, tandis que du coup, au gymnase, ils sont déjà plus  
192 impliqués parce qu'ils vivent déjà pour certains, comme des adultes. Je me souviens, quand il  
193 y a eu les grèves écologiques, plusieurs de mes élèves avaient pris congé pour soi-disant aller  
194 manifester, mais en fait ils n'y allaient pas, ils voulaient juste avoir congé. Et lorsqu'on abordait  
195 le sujet en classe, ils ne savaient même pas de quoi on parlait. Alors après, oui il est important  
196 d'aborder ces thématiques le plus tôt possible, mais trop leur en demander ne servira à rien.  
197 Après ça dépend des classes bien sûr. Certaines, à mon avis, sont preneuses, on peut  
198 discuter, lancer des projets et puis dans d'autres ça fonctionne moins bien. Mais je pense que  
199 de nouveau c'est très culturel. Tout ce qui n'est pas discuté à la maison, pour eux, c'est  
200 compliqué d'en discuter en classe et de trouver un sens. Au fait, c'est ça, en discuter en classe,  
201 c'est une chose, mais de trouver un sens, s'en est une autre. Et c'est pour ça qu'on a  
202 l'impression que ça ne les intéresse pas, parce qu'il y n'a pas de sens.

203 *Super intéressant, merci. Et est-ce que dans votre pratique, il vous est déjà arrivé d'aborder*  
 204 *les questions genre avec vos élèves ? Si oui, de quelle manière ? Dans quel contexte ? De*  
 205 *manière directe ? Ou plutôt indirecte ?*

206 J'ai des garçons qui sont comme je l'ai dit avant, dans leur propos, assez machos, donc  
 207 c'est compliqué. Ça peut vite partir en vrille. Quand on a eu l'intervention, en 10ème année,  
 208 de l'association Vogay, j'ai un élève qui n'est pas venu. Il m'a dit non, je ne serai pas là cet  
 209 après-midi, parce que ça pose problème pour lui de parler de ce genre de choses, si j'ose le  
 210 dire comme cela. Un homme ne peut pas aimer les hommes, une fille ne peut pas devenir un  
 211 homme, un homme ne peut pas devenir une femme. C'est très compliqué de même juste en  
 212 discuter. C'est hors de sa portée pour l'instant, en tout cas les aspects qui vont comment dire,  
 213 loin. Donc ça va dépendre de jusqu'où ça va et aussi d'avec qui il va en parler. Il dit être en  
 214 confiance pour discuter de ces thématiques, et il ne l'est pas avec des intervenants extérieurs.  
 215 Mais en fait, j'ai deux élèves qui sont comme ça. Ils vont dire ou en fait ils vont trouver toujours  
 216 quelque chose à redire, mais ça ne veut pas dire qu'ils le pensent au fond d'eux, c'est juste  
 217 qu'ils doivent se montrer par rapport aux autres. Je suis un homme, je dois penser comme ça  
 218 et c'est tout. Et là, il y a clairement selon moi une question culturelle et religieuse. Un des deux  
 219 est musulman, et l'on sait que même discuter de ces aspects est un péché pour eux, c'est  
 220 harām comme ils disent. L'autre par contre est d'origine colombienne, avec un beau-père  
 221 portugais, hyper catholique. Et c'est selon moi important à préciser qu'il est portugais, parce  
 222 que c'est très compliqué pour eux d'imaginer leur enfant autrement que ce qu'ils sont « censés  
 223 être », soit une femme ou un homme hétéro. Après pour les italiens ou les espagnols, les pays  
 224 du sud principalement quoi, c'est aussi compliqué, mais je trouve que l'Espagne par exemple  
 225 est un peu plus ouverte à la discussion, mais pas forcément à ce que ça arrive, et quand je  
 226 dis l'Espagne ça ne veut pas dire que tous les espagnols le sont.

227 *Intéressant. Et comme on en a déjà discuté un peu avant, est-ce les élèves vous ont déjà*  
 228 *parlé de la répartition des responsabilités à la maison ?*

229 Oui, on en a un petit peu discuté. Je trouve que les tâches sont quand même assez bien  
 230 réparties dans ma classe. Je n'ai d'ailleurs jamais eu d'élèves qui disaient que son père ne  
 231 faisait rien. Par contre, je pense que la femme fait quand même toujours plus. Après, cela vient  
 232 aussi du fait que souvent elle travaille moins. En tout cas, chez certains de mes élèves, les  
 233 mamans sont soit mères au foyer soit elles n'ont pas un travail à 100%. Donc je pense que  
 234 c'est quand même lié vu qu'elles sont plus à la maison, par définition elles font plus que le  
 235 papa. Après si on demande aux élèves ce que font leur papa à la maison, les élèves répondent  
 236 assez facilement qu'ils font beaucoup à manger. Ce qui n'était pas le cas il y a 20 ans en  
 237 arrière, je pense. Et puis là, quelle que soit la culture, quel que soit le milieu social. Après, je  
 238 pense qu'ils aiment moins passer l'aspirateur ou le balai quand même. Ça se voit en classe...

239 *Du coup, vous avez le sentiment que les élèves sont porteur-euse-s de modèles masculins*  
 240 *et féminins ?*

241 Ouais, je pense que oui, ils vont reproduire ce qu'ils peuvent voir à la maison là, ce qu'ils  
 242 entendent. C'est des éponges, pour tout ! Je pense vraiment profondément que ces jeunes  
 243 reproduisent ce qu'ils voient à la maison.

244 *Et il y aurait un domaine ou des situations particulières où vous avez le sentiment que c'est*  
 245 *accentué ou inversement estompé ?*

246 Mais je pense plutôt dans leurs propos justement. Si on revient, à ces discussions sur le  
 247 genre, je pense que leur manière de penser se base aussi sur ce qu'ils entendent à la maison.  
 248 Parce que finalement à cet âge-là, c'est compliqué de se positionner, d'avoir son propre avis  
 249 et de dire réellement ce qu'on pense. Et du coup leur avis va se former avec ce qu'ils entendent  
 250 à la maison. Si je prends l'exemple des problèmes de racisme, pour moi, ça vient de la maison,  
 251 de ce qu'ils entendent à longueur de temps, depuis tout petit. S'ils avaient un discours non  
 252 haineux à la maison, ils ne feraient pas ça ensuite. Après, ce n'est pas perdu, plus tard, quand  
 253 ils auront évolué ailleurs qu'à l'école et à la maison, ils feront leur propre choix et ils se diront  
 254 peut-être qu'en fait ils ne sont pas vraiment d'accord avec ça. Mais ça prend du temps, et  
 255 certains ne changent jamais ou n'osent pas dire autre chose devant leur famille car tous  
 256 pensent autrement.

257 *Donc si j'ai bien compris, les problèmes de racisme sont un exemple de thématique où les*  
 258 *modèles que les élèves peuvent suivre sont accentués.*

259 Oui, c'est tout à fait ça, je pense que oui. Pour le racisme, ce n'est pas dépendant d'un  
 260 modèle fille ou garçon, mais je pense qu'ils reproduisent vraiment ce qu'ils entendent à la  
 261 maison. C'est sûr que si on a un papa et une maman qui disent « Non, l'homosexualité n'est  
 262 pas normale », le gamin à 14 ans, il ne pourra jamais dire que chacun peut aimer qui il veut et  
 263 que l'homosexualité est normale également, il le fera plus tard de lui-même, en ayant côtoyé  
 264 d'autres personnes. Là, j'ai d'ailleurs un schéma intéressant dans ma classe, une élève qui  
 265 est prise entre les deux avec une maman hyper ouverte qui lui dit qu'elle peut être qui elle  
 266 veut, aimer qui elle veut, et un papa hyper catho, très stricte qui lui dicte ce qu'elle doit faire,  
 267 qu'elle devra se marier à un homme, etc... Et du coup, je sens que c'est super compliqué pour  
 268 elle parce qu'elle est au milieu de deux manières totalement différentes d'aborder la vie et la  
 269 sexualité, et elle ne sait pas trop où se positionner là-dedans. D'autant qu'il y a une forme de  
 270 peur du papa, de par son côté très strict et qui punit plus facilement que la maman, donc ses  
 271 mots ne sont pas toujours comment dire... dictés par ce qu'elle ressent. Elle ne sait pas trop  
 272 ce qu'elle doit faire de tout ça. Et comme je le disais avant, elle se fera ses propres opinions  
 273 plus tard à mon avis. Après, je pense que si ces enfants-là sont hétéros, il n'y aura pas plus  
 274 de soucis que ça. Par contre, si c'est un enfant qui se retrouve là au milieu et qui n'est pas sûr  
 275 de son orientation sexuelle, ça peut être hyper compliqué. Et ça, ça peut créer de graves  
 276 problèmes. Il s'est d'ailleurs passé un cas d'appel au secours très grave dernièrement dans  
 277 notre établissement, et c'est en partie dû au fait que cet enfant ne sait pas où se situer dans  
 278 son orientation sexuelle. À la maison, il a un certain prénom et est considéré comme hétéro  
 279 alors qu'à l'école, on accepte de l'appeler avec un autre prénom et on le considère comme  
 280 non généré.

281 *Et du coup vous avez le sentiment que le fait que l'école propose aux enfants cette*  
 282 *possibilité, possibilités qu'ils-elles n'ont peut-être pas à la maison, peut poser problème ?*

283 Oui complètement. Alors après, je ne connais pas personnellement l'élève dont je vous  
 284 parlais avant, par contre ce que j'entends par là, c'est que moi je trouve qu'on vit dans une  
 285 société, et là peut être que je vais choquer et j'en suis désolée, mais je trouve aberrant qu'à  
 286 14 ans on puisse se dire qu'on veut changer de sexe, qu'on se dise que je ne suis pas il, je  
 287 suis elle, je suis iel, etc... Je ne comprends pas qu'à 14 ans on puisse se dire ça parce que  
 288 pour moi, des personnes qui ne sont pas nées dans le bon corps, il y en a bien évidemment,

289 c'est horrible parce qu'ils le savent déjà depuis tout petit, ceux-là sont vraiment en souffrance,  
290 mais j'ai l'impression que ça devient pour les autres un effet de mode. Un effet de mode dans  
291 le sens où ces jeunes, à l'adolescence, ils se disent « Bon ben je ne sais pas trop, est-ce que  
292 j'aime les garçons ? Est-ce que j'aime les filles ? », jusque-là c'est normal, sauf que  
293 maintenant, avec tous ces réseaux, ce qu'on n'avait pas nous à l'époque, ils veulent rentrer  
294 dans des moules en suivant des créateurs de contenus qui ne veulent que se faire de l'argent  
295 et qui ne réfléchissent pas à l'impact qu'ils peuvent avoir, et du coup ces jeunes se disent «  
296 Bon au fait je ne sais pas trop donc si au fait j'étais un garçon ? » et inversement. Et ça, je  
297 moi, ça me pose problème parce que je pense qu'il y a réellement des gens qui naissent dans  
298 le mauvais corps, et que du coup on ne les entend plus vraiment. Je disais un effet de mode,  
299 mais ce n'est pas ça car c'est horrible de dire ça, ce n'est pas un effet de mode, mais arriver  
300 à un stade où on fait des toilettes non genrées dans un établissement scolaire, moi je ne suis  
301 pas d'accord. Je pense qu'il y a quelque chose qui ne joue pas, que c'est encore trop tôt et  
302 pas assez réfléchi, que l'école s'est précipitée et n'a pas mis en place les structures qui vont  
303 avec. Comment on peut changer de nom ? Ce n'est pas possible à cet âge-là sans être suivi  
304 par un spécialiste pour comprendre le pourquoi et accompagner l'enfant. Je dis tout ça aussi  
305 parce que j'ai vu une émission dernièrement avec plusieurs témoignages de personnes ayant  
306 vécu cela. Elles disaient, qu'au fait, elles étaient en pleine adolescence et qu'elles ont vécu  
307 une adolescence atroce. Atroce, dans le sens où elles l'ont vraiment mal vécu, qu'elles se sont  
308 posé mille questions, que d'un coup, elles voulaient être un garçon et non plus une fille et  
309 inversement, qu'elles voulaient changer leur nom et leurs attributs, qu'elles avaient modifié  
310 leur coupe et leurs habits. Mais que finalement, plus tard, elles se sont rendu compte que  
311 c'était juste pour appartenir à un groupe, que finalement non, elles étaient dans le bon corps  
312 dès le départ, et que certaines de leurs décisions étaient définitives et qu'elles ne pouvaient  
313 pas revenir en arrière, que c'était trop tard. Je pense que toutes ces questions, on ne se les  
314 posait pas il y a 20 ans en arrière, on pouvait peut-être se demander « Oh, mais est-ce que  
315 j'aime vraiment les garçons ? » ou « Ah ouais, peut-être que j'aime les filles ». Mais c'était des  
316 questions normales de l'adolescence, mais maintenant les questions normales de  
317 l'adolescence c'est « Est-ce que je suis un garçon ? » ou « Est-ce que je suis une fille ? » et  
318 je trouve que ça va beaucoup trop loin, que cela pose plus de problèmes que ça n'en résout.  
319 Je suis peut-être une vieille réac, mais je travaille depuis 20 ans dans l'enseignement, et j'ai  
320 le sentiment que les enfants se cherchent de plus en plus, ont de plus en plus de problèmes,  
321 et sont de moins en moins heureux. Et puis surtout, si à la maison les parents n'acceptent pas  
322 et que l'enfant n'est pas suivi psychologiquement, on fonce droit dans le mur. Je ne suis pas  
323 sûre que l'école, en acceptant cela de la manière dont s'est accepté, ait fait le bon choix, en  
324 tout cas ait fait un choix qui protège l'enfant car il est complètement perdu avec tout ça, et que  
325 juste à l'école, on accepte de l'appeler différemment, ça, ça ne va pas du tout. Ça met encore  
326 plus un frein à cet enfant et il se pose encore plus de questions. Et l'adolescence, c'est déjà  
327 tellement compliqué, déjà par rapport au mal-être des fois des choses plus « simples »,  
328 imaginez quand il y a ce genre de problème là au milieu. Et je me répète, du coup, on perd de  
329 vue ceux qui ont réellement un problème avec tout ça. Cette minorité qui ne se sent vraiment  
330 pas bien dans son corps et que du coup on n'entend pas réellement.

331 *Intéressant. Vous avez parlé avant des influenceur·euse·s, vous pensez que les réseaux*  
 332 *sociaux jouent un rôle là-dedans ?*

333 Oui, parce qu'il y a certains enfants qui justement qui se sentent mis de côté à l'adolescence  
 334 et ils essaient de trouver un groupe auquel ils peuvent appartenir. Et sur les réseaux, on trouve  
 335 de tout. Avec le risque de se retrouver dans des groupes malsains qui vont promouvoir des  
 336 gestes dangereux. Si vous vous souvenez, avant dans nos écoles, comme à la télé, il y avait  
 337 le groupe des rappers, le groupe des punks, les sportifs, etc... alors ce n'était pas forcément  
 338 mieux, et tout le monde n'y trouvait pas son compte, mais cela s'arrêtait aux murs de l'école,  
 339 on pouvait avoir une autre vie en dehors sans le regard de tous. Maintenant, pour appartenir  
 340 à un groupe, il faut en plus se montrer sur les réseaux afin d'être accepté, ce qui les met en  
 341 danger, car les mots méchants et les jugements ne s'arrêtent pas après l'école. Donc si on est  
 342 déjà dans un mal-être, cela pourrait s'accroître. C'est en partie à l'école de faire de la  
 343 prévention, mais c'est surtout aux parents de contrôler l'utilisation des téléphones. Et là, ils ne  
 344 seront pas tous égaux face à ça à nouveau.

345 *Tout à fait. Et est-ce que vous avez déjà entendu ou observé des différences dans la*  
 346 *manière dont les élèves abordent ou parlent de la nutrition en fonction de leur genre ?*

347 Non, pas vraiment, alors peut-être parce que les filles font plus attention quand même de  
 348 manger moins de malbouffe. Mais ouais, je pense quand même qu'elles mangent moins de  
 349 de malbouffe, mais pas forcément toutes forcément, mais à mon avis, elles font quand même  
 350 un peu plus et du coup oui, dans leur discussion, on peut entendre plus de questionnements  
 351 sur ce qui est bon ou non de manger. Après, au niveau des quantités, j'ai l'impression qu'il y a  
 352 une différence. J'entends souvent les garçons dire « Je suis garçon quoi, je dois plus manger  
 353 ». Après, j'ai des filles quand même qui mangent énormément, mais dans leur langage, on ne  
 354 le sait pas, on le voit dans les assiettes. Mais je pense quand même que les garçons mangent  
 355 plus en règles générales, oui, les garçons mangent plus.

356 *Et est-ce qu'ils-elles sont plus impacté·e·s, selon leur genre, par les choix alimentaires*  
 357 *qu'ils-elles vont faire ? Et si oui, pourquoi selon vous ?*

358 Les filles oui, les garçons non, je ne crois pas, ou seulement un petit peu. Mais par rapport  
 359 à la nourriture, non, je ne pense pas. Maintenant les filles c'est catastrophique, parce que sur  
 360 ces réseaux sociaux, on a l'impression qu'on va toujours prôner la perte de poids, le sport, le  
 361 gainage, etc... et les filles principalement, je pense que ça leur fait peur à 14-15 ans, parce  
 362 qu'elles se comparent en permanence et se disent qu'en fait elles ne sont pas comme celles  
 363 qu'elles voient sur Instagram, qu'elles ne font pas de squats, qu'elles n'ont pas les fesses  
 364 musclées, qu'elles mangent trop, que si elles mangent un kebab, il ne faudrait pas qu'elle  
 365 mange le soir, etc... Mais tout ça impacte aussi les adultes, soyons honnêtes, pas que les  
 366 ados. D'ailleurs, là dernièrement, je ris encore toute seule, parce que je suis tombée sur des  
 367 pubs qui me disaient qu'en 28 jours, je pouvais trouver le corps idéal en faisant du pilate au  
 368 mur. Alors en 28 jours, ouais je doute, mais imaginez si vous n'avez pas la capacité de prendre  
 369 du recul face à ces fausses promesses. Et maintenant ces nouvelles pubs, là je suis tombée  
 370 dernièrement aussi sur ces nanas et qui ne sont pas jeunes, qui sont de ma génération, qui  
 371 ont la quarantaine et qui sont là sur les réseaux sociaux et qui disent « Moi j'ai perdu dix kilos  
 372 en deux mois avec du Morosil ».

373 *Du Morosil ? Je ne connais pas...*

374 Ouais, c'est une substance avec des antioxydants je crois, qui serait un bouffe graisse ou  
375 un truc comme ça. Il faudrait, selon ce que j'ai pu voir, mélanger avec du vinaigre, et que sans  
376 faire attention, sans faire de sport et sans faire de régime on peut perdre dix kilos en deux  
377 mois. Mais c'est super dangereux de raconter ce genre de bêtises. Que ce soit pour la santé  
378 ou pour les sous. Les gens y croient et dépensent des milliers là-dedans. En plus, des kilos  
379 mal perdus c'est des kilos qu'on va reprendre. On parle de l'effet yoyo et ce n'est pas pour  
380 rien. Attendez, regardez, je vous lis « C'est un complément alimentaire pour perdre du poids  
381 qui s'est démocratisé grâce à TikTok, il est censé contribuer à la perte de poids. Ces bonbons  
382 ont fait le buzz sur la plateforme, sur les supposés résultats obtenus. On peut les retrouver en  
383 pastille, mais aussi de manière plus sympa, sous la forme de bonbons à mâcher dans lesquels  
384 il y a du Morosil ». Donc, elles te font croire sur ces réseaux sociaux que tu vas perdre dix  
385 kilos en deux mois, mais sans faire, sans faire de régime et sans faire de sport, ce qui est  
386 totalement faux, c'est impossible. Et nos jeunes filles tombent là-dessus en permanence, c'est  
387 une catastrophe pour les troubles alimentaires. Elles pensent que c'est possible alors que de  
388 toute façon, dès qu'on arrête la pilule, c'est du poids qu'on va reprendre immédiatement, parce  
389 que ce n'est pas comme ça qu'on peut perdre du ventre, du poids, durablement, ça prend du  
390 temps de le faire. Donc ça, je pense que ça a un réel impact sur les filles et d'ailleurs je vois  
391 avec ma fille. C'est une cata. À même pas 9 ans, je vois déjà l'impact, même quand elle est  
392 sur ses petites vidéos, alors elle ne va pas sur TikTok, mais même sur Instagram, il y a ces  
393 petites vidéos et je vois l'impact, mais pour des trucs comme le gloss, les cheveux tirés, etc...  
394 donc l'importance là aussi de nouveau d'en parler à la maison, d'avoir des parents qui suivent,  
395 qui reprennent les choses avec leurs enfants, qui leur apprennent à prendre du recul et à ne  
396 pas tout prendre comme vérité. Sinon c'est destructeur. Si les parents laissent leurs gamins  
397 avec leur natal regarder tout ce qu'ils veulent, ils sont foutus. Surtout s'ils n'en parlent pas,  
398 ouais.

399 *Très bien, merci. Du coup, si cela vous va, nous allons passer à la dernière question. Je*  
400 *vais vous citer quatre énoncés où vous pouvez me dire simplement si vous êtes d'accord ou*  
401 *pas d'accord et si vous avez des commentaires à faire en plus, je les prends volontiers. Donc*  
402 *dans votre pratique, vous avez remarqué que l'alimentation peut être au cœur de nombreuses*  
403 *formes de discrimination ?*

404 Oui, d'accord.

405 *Les pratiques alimentaires et les choix alimentaires sont influencés par les normes de genre*  
406 *préexistantes dans la société.*

407 Oui, quand même, oui.

408 *L'alimentation est un lieu de fabrique ou de reconfiguration des rapports de genre.*

409 Oui, foncièrement d'accord dans les deux cas.

410 *Et pour terminer, l'alimentation est une arme potentielle de contestation pour toutes les*  
411 *identités en souffrance.*

412 Oui, oui, oui, on le voit tous les jours.

413 *Très bien, merci. Alors je ne sais pas si vous avez quelque chose à rajouter par rapport à*  
414 *tout ce dont nous avons parlé ?*

415 Non, c'est tout bon. Merci pour ces questions.

416            *Merci, merci à vous surtout et merci pour tous ces exemples très édifiants de la réalité*  
417            *dans laquelle vous travaillez. À très bientôt.*

## Retranscription : enseignant-e 7

Date : 30.04.2024

1 *Bonjour, alors nous allons commencer si cela vous va. Avez-vous déjà discuté avec les*  
2 *élèves des repas à la maison ? Si oui, avez-vous remarqué s'il y avait une différence d'accès*  
3 *aux ressources alimentaires selon où habitent les élèves, par exemple, ville-campagne ?*

4 Alors oui, j'ai souvent discuté avec eux des repas qu'ils prennent à la maison au fil de mes  
5 26 ans, déjà mon dieu, d'enseignement de l'éducation nutritionnelle. C'est une conversation  
6 importante selon moi, qui nous permet de mieux comprendre leur quotidien, leurs habitudes  
7 alimentaires et d'aborder des sujets liés à la santé et au bien-être. Peut-être est-ce une  
8 déformation professionnelle, car j'ai suivi une formation de diététicien il y a quelques années.  
9 Pour l'accès aux ressources alimentaires, j'ai remarqué qu'il peut y avoir effectivement des  
10 différences selon où ils habitent, mais pas si grandes que ça non plus. Quand je travaillais en  
11 ville, au centre de Lausanne, étonnement je trouvais que les familles avaient souvent plus de  
12 facilité à accéder à une variété d'aliments, tandis que maintenant que je travaille à la  
13 campagne, je trouve que parfois ils rencontrent des difficultés pour se procurer certains  
14 produits. Par contre, ils connaissent bien mieux les produits ici, et bien mieux les saisons aussi,  
15 car souvent, les parents se fournissent chez les fermiers locaux, du coup les enfants voient  
16 vite que l'hiver par exemple, ils mangent beaucoup de choux.

17 *Très bien. Et de votre vécu, pensez-vous que tous·tes les élèves ont accès à une variété*  
18 *de repas équilibrés pendant la pause déjeuner ou est-ce que certain·e·s semblent avoir des*  
19 *repas moins nutritifs que d'autres ?*

20 Dans mon expérience, je dirais que la situation est mitigée. Certains élèves ont  
21 effectivement accès à une variété de repas équilibrés pendant la pause déjeuner, notamment  
22 ceux qui bénéficient des repas à la cantine scolaire ou ceux qui rentrent chez eux et qui  
23 mangent. Mais je dois dire que j'ai également remarqué qu'ici à la campagne, certains élèves  
24 apportent des repas pas si nutritifs de chez eux, et lorsque je travaillais en ville, beaucoup  
25 d'entre eux allaient s'acheter vite fait un paquet de chips et un Red bull, un kebab, un tacos,  
26 un morceau de pizza etc... Mais depuis le temps, il me semble que j'ai quand même pu  
27 observer une petite évolution dans les repas pris par les élèves pendant la pause, surtout à la  
28 cantine, car avant les repas étaient parfois moins équilibrés en raison d'un manque  
29 d'informations sur la nutrition, et maintenant c'est plus varié et de meilleure qualité, car on  
30 parle de nutrition partout, télé, réseaux sociaux, radio, etc... Ça montre qu'il y a une prise de  
31 conscience de l'importance de l'alimentation équilibrée pour la santé des élèves, alors pas  
32 encore par les élèves mais par les adultes au moins.

33 *Et pour les collations, vous avez aussi remarqué des différences ?*

34 Oui, elles ont aussi évolué. Par exemple, certains élèves apportent des fruits frais ou des  
35 légumes coupés en bâtonnets maintenant, ce qui ne se faisait que peu avant, mais d'autres  
36 préfèrent toujours les snacks emballés, des sucreries, etc... c'est toujours intéressant de voir  
37 ça, car, surtout en ville, je trouve que ça dépendait des amis avec qui les enfants traînaient.

38 Ici, je suis dans un plus petit établissement, donc il n'y a pas tant de différences que ça je  
39 trouve entre les enfants.

40 *Et est-ce que ces différences, que vous avez vues surtout en ville, semblent refléter des*  
41 *inégalités socio-économiques selon vous ?*

42 Ces différences peuvent en effet refléter des inégalités sociales, mais je dirais aussi et  
43 surtout des habitudes alimentaires familiales. Regardez, si depuis tout petit, vos parents ne  
44 vous font manger que du surgelé et du tout préparé, vous allez souvent reproduire la même  
45 chose, tandis qu'une famille qui cuisine à la maison la plupart des repas va faire participer les  
46 enfants à ça, et là les enfants auront plus de possibilités de faire leur choix. Après, bien sûr  
47 que le budget des familles est un point important, surtout actuellement avec l'inflation qui est  
48 compliquée pour certaines familles.

49 *Et est-ce que vous avez déjà rencontré le cas où un-e élève ne pouvait pas se nourrir*  
50 *correctement à cause d'un manque de moyen financier ?*

51 Malheureusement, oui, j'ai déjà rencontré des situations comme ça. C'est une réalité difficile  
52 à constater, elle ne me semble pas abusée, mais elle existe bel et bien, il arrive encore que  
53 certains élèves ne puissent pas se nourrir correctement. Dans ces cas-là, nous essayons de  
54 trouver des solutions en collaboration avec la direction de l'école, le groupe santé de l'école  
55 et le DGEJ bien entendu, pour soutenir l'élève et sa famille du mieux possible, et qu'ils aient  
56 accès à des repas. Dans le cadre de l'école, et du cours d'éducation nutritionnelle, on essaie  
57 d'apporter je ne sais pas comment dire.. un soutien et une compréhension en essayant qu'au  
58 moins une fois dans la semaine, ces enfants aient accès à des repas nutritifs à l'école.

59 *Et du coup, dans votre pratique, vous avez déjà eu la possibilité de sensibiliser les autres*  
60 *élèves aux effets de ces inégalités socio-économiques sur les choix alimentaires et la santé ?*

61 Oui, oh que oui, j'en fait souvent même une priorité. Je me focalise souvent sur les choix  
62 alimentaires et la santé, mais ça passe aussi par le budget, car on ne peut malheureusement  
63 pas les séparer les uns des autres. En OCOM, nous avons le temps d'aborder ça et nous  
64 avons par exemple discuté des ce qui peut influencer les choix et les habitudes alimentaires,  
65 comme l'accès aux ressources, le budget, la culture. Nous avons également abordé les  
66 conséquences possibles d'une alimentation peu voire pas équilibrée sur la santé mais à long  
67 terme, car il ne faut pas non plus tout diaboliser sans quoi, nous aurons un effet inverse sur  
68 eux. Leur dire « ne mange pas ça », et bien, comme tout ado, on aura envie de faire l'inverse.  
69 Ces discussions sont importantes pour sensibiliser les élèves aux enjeux de santé et pour  
70 peut-être qui sait encourager certains à être solidaire avec ceux qui ont moins de chance. En  
71 tout cas, je m'efforce d'essayer d'intégrer ces discussions dans mes cours et d'encourager les  
72 élèves à réfléchir de manière critique à ces questions-là.

73 *Merci. Abordons un autre thème maintenant. De ce que vous avez pu remarquer dans votre*  
74 *pratique, est-ce que les boîtes à lunch ou les collations des élèves reflètent une diversité de*  
75 *cultures et de traditions alimentaires ?*

76 Ah ben ça oui, et que ce soit en ville ou à la campagne, j'ai pu voir une variété de traditions  
77 dans les plats, après ce n'est pas une majorité, c'est juste que j'observe beaucoup et que je  
78 travaille depuis longtemps dans ce métier donc que j'y porte peut-être plus attention. En ville,  
79 la diversité est plus forte sûrement en raison de la plus grande mixité culturelle. J'y ai vu des

80 plats tels que des sushis, des samoussas, des falafels, mais aussi beaucoup de plats plus...  
81 français, comme les sandwiches jambon-fromage. À la campagne, c'est sûr qu'on voit moins  
82 de diversité, mais on peut encore voir les influences culturelles, souvent en raison des familles  
83 migrantes, qui sont quand même encore moins nombreuses ici, ou des voyages des parents,  
84 ça ça apporte beaucoup aussi. Pour les collations, je dirais beaucoup moins, on voit vraiment,  
85 comme je l'ai dit avant, des fruits frais, des légumes, des snacks sucrés.

86 *Et selon ce que vous avez pu vivre dans votre enseignement, est-ce que les élèves*  
87 *partagent des aliments ou des recettes de leurs cultures respectives, ou est-ce que certaines*  
88 *cultures semblent être moins visibles ou moins valorisées ?*

89 Les élèves partagent souvent, et en fait assez facilement, leurs aliments et recettes de leurs  
90 cultures, particulièrement lorsque l'on fait des journées spéciales ou des projets autour de  
91 l'alimentation du monde. Après, c'est vrai qu'à la campagne, certaines cultures peuvent  
92 sembler moins visibles ou moins valorisées. Ici, c'est la tradition souvent en premier mais de  
93 plus en plus, les plats comment dire... exotiques ou moins connus plutôt peuvent être présents.  
94 En ville, je dirais que bien que la diversité soit plus grande, ce sont les cultures les plus  
95 grandes, comme italienne, portugaise, espagnole qui prennent le dessus. Après, de mon côté,  
96 j'essaie toujours de valoriser toutes les cultures en organisant des activités où chaque élève  
97 peut présenter un plat de sa culture, mais ça ne fonctionne pas toujours.

98 *Et lors de ces repas partagés avec elles-eux, est-ce que tous-tes les élèves se sentent*  
99 *inclus-e-s et représenté-e-s dans ces occasions selon vous ?*

100 Oui, je pense. Ces moments sont toujours très appréciés des élèves, car ils leur permettent  
101 de découvrir de nouvelles saveurs et des nouveaux plats. Pour m'assurer que tous les élèves  
102 se sentent inclus, je fais en sorte de discuter avec eux au préalable pour comprendre leurs  
103 préférences et leurs restrictions alimentaires, et c'est ça qui est très important à faire pour  
104 avoir un résultat dans ce sens. C'est vrai qu'au début de ma carrière, on ne faisait que peu  
105 voire pas attention aux allergies, intolérances, ou aux religions. Maintenant, on prend tout ça  
106 en compte afin que tous puissent goûter. Après, j'avoue que c'est encore compliqué avec les  
107 aliments halals, car ça nous force à aller dans plusieurs magasins, et ici à la campagne je n'en  
108 trouve pas, donc prendre la voiture etc... ça devient compliqué et de se faire rembourser les  
109 km pour les achats, on oublie. Donc là, il faudrait aussi un effort de nos institutions pour faire  
110 avancer les choses. Pour revenir à la question, pardon, je demande aussi à chaque élève  
111 d'apporter un plat de leur culture ou un plat qu'ils aiment particulièrement une fois dans le  
112 semestre. Ça permet à chacun de se sentir valorisé et de partager une partie de son identité  
113 culturelle avec les autres. Mais voilà, je ne suis pas parfait et il peut arriver que certains élèves  
114 se sentent moins représentés.

115 *Du coup, vous avez dû modifier votre façon d'enseigner la nutrition pour tenir compte des*  
116 *différentes cultures alimentaires des élèves ?*

117 Oui, j'ai dû adapter ma façon d'enseigner, surtout avec le temps je dirais. Par exemple,  
118 lorsque je parle des groupes alimentaires et des régimes équilibrés, je fais maintenant  
119 attention de parler de plats de différentes cultures et plus juste de ce qu'il y a de très suisse  
120 dans le Croqu'Menus. Je m'assure aussi de respecter les différentes.. pratiques, comme les  
121 régimes végétariens, halal ou casher, qui peuvent être importants pour certains élèves,  
122 d'ailleurs casher c'est la première année que j'en ai. J'ai également intégré des discussions

123 sur la manière dont les différentes cultures perçoivent l'alimentation et la nutrition, travail que  
124 je dois d'ailleurs encore améliorer, car je ne suis pas spécialiste de ça, mais au moins ça  
125 permet un tout petit peu aux élèves de mieux comprendre les autres.

126 *Et dans votre pratique, avez-vous déjà essayé d'encourager les élèves à comprendre les*  
127 *liens entre leur propre identité culturelle et leurs choix alimentaires ?*

128 Oui, car ça fait partie intégrante de mon enseignement. Mais ce n'est pas ce que je fais le  
129 plus je dois dire. Je propose une fois dans l'année depuis peu, en 11ème OCOM, un projet où  
130 les élèves doivent rechercher et présenter les habitudes alimentaires de leur culture, ou de la  
131 culture de leur choix, expliquer comment les habitudes ont évolué avec le temps et comment  
132 elles influencent leurs choix alimentaires actuels. C'est un jeune collègue qui sort tout  
133 fraîchement de Piracef qui a proposé de faire ça, et j'en suis ravie, d'un, parce qu'il a tout  
134 préparé et que je n'avais plus qu'à suivre, et aussi parce que, comme je l'ai dit avant, ce n'est  
135 pas ma spécialité, donc j'ai eu l'opportunité de tester ça.

136 *Intéressant, il est important de faire confiance aux jeunes collègues aussi. Je vais vous*  
137 *proposer maintenant deux situations et vous pourrez choisir votre préférée, soit une sortie*  
138 *avec des élèves ou la création d'un jardin potager.*

139 Le jardin volontiers.

140 *Très bien. Alors voici la situation : « Une enseignante observe que lors des activités de*  
141 *jardinage scolaire, les élèves, entre eux-elles, attribuent souvent les tâches de plantation et*  
142 *d'entretien des plantes aux filles, tandis que les garçons sont plus souvent chargés des*  
143 *activités de construction de structures de support pour les plantes ou de travaux manuels plus*  
144 *"robustes". » Que pensez-vous de cette situation ?*

145 Cette situation reflète clairement des stéréotypes de genre profondément ancrés dans notre  
146 société. On voit là que les tâches sont données, mais apparemment de manière inconsciente,  
147 selon des rôles qu'on imagine masculins ou féminins. C'est tellement problématique, on le voit  
148 tellement dans nos cours, et ça empêche souvent les élèves de tester certains métiers ou  
149 certains domaines, car ils pensent que c'est réservé aux filles ou réservé aux garçons. Et pour  
150 ceux qui se fiche de ça, ils n'osent souvent pas à cause du regard des autres. J'en suis un  
151 exemple parfait, je suis un homme qui enseigne la cuisine à l'école... il y a 26 ans, autant dire  
152 que j'étais presque le seul. Maintenant on en voit plus, mais avant, la cata, on me regardait de  
153 travers. Et quand j'ai fait mes cours de diet, pareil, j'étais seul qu'avec des femmes.

154 *Ça ne m'étonne pas, et j'en suis désolée pour vous. Mais vous avez eu la force de ne pas*  
155 *prendre en compte le regard des autres, ça c'est une force.*

156 Merci, c'est gentil. Oui, ça n'a pas été facile au début. Les regards, les remarques, les sous-  
157 entendus... tout ça pouvait être très décourageant. J'ai souvent dû expliquer pourquoi j'avais  
158 choisi ce métier, comme si je devais justifier mon intérêt pour la cuisine et la nutrition, alors  
159 que ça devrait être naturel pour n'importe qui, peu importe son genre. Regardez les grands  
160 chefs, ils n'ont pas à se justifier, alors pourquoi moi oui ! Mais c'est aussi pourquoi je suis  
161 particulièrement sensible à ces questions en tant que prof. Je fais de mon mieux pour  
162 encourager tous les élèves à explorer une variété de rôles et de tâches, que ce soit en cuisine  
163 ou dans leurs idées de stages. Je veux qu'ils se sentent libres de choisir sans se soucier du  
164 regard des autres ou de ce qu'on attend d'eux, la société ou la famille, car la famille a souvent

165 beaucoup d'attentes sur leurs enfants. On voit beaucoup ça chez les familles migrantes  
166 d'ailleurs. Les parents attendent de leurs enfants qu'ils fassent des études ici, soit parce qu'eux  
167 n'ont pas pu en faire, soit parce que leur papier n'a pas été reconnu quand ils sont arrivés ici,  
168 et ils pensent que c'est en faisant des études qu'on sera quelqu'un ici.

169 *Si vous êtes d'accord, pourrions-nous revenir là-dessus tout à l'heure de manière plus*  
170 *spécifique, car c'est un point qui m'intéresse fortement ?*

171 Aucun souci, avec plaisir.

172 *Super, merci. Dans votre pratique du coup, vous avez déjà remarqué des schémas*  
173 *spécifiques dans la répartition des tâches entre les élèves lors des activités culinaires ?*

174 Oui. Dans les cours de cuisine, les filles font plus facilement les tâches liées à la préparation  
175 des aliments, tandis que les garçons choisissent souvent les tâches du style sortir le matériel  
176 par exemple ou à la cuisson aussi. En discutant avec mes collègues, il me semble que c'est  
177 pareil dans les autres branches, les garçons ont tendance à aller vers des tâches plutôt  
178 physiques tandis que les filles vers des tâches plus minutieuses ou même esthétiques.  
179 D'ailleurs, lors du choix d'OCOM ou du choix entre TM/ACT/EDN, les garçons choisissent la  
180 cuisine pour pouvoir manger à l'œil, tandis que les filles pour pouvoir apprendre à cuisiner,  
181 enfin le plus souvent, je ne peux pas faire de généralités vu ce que j'essaie de démontrer.  
182 Mais ça montre quand même que les stéréotypes ont la vie dure. Du coup, pour moi, c'est  
183 important de démontrer ça par l'exemple, et lors des activités en classe, je m'assure de répartir  
184 les tâches de manière équitable quand je vois que c'est toujours la même personne du groupe  
185 qui fait la même chose. Je demande souvent aux garçons de s'occuper des découpes ou de  
186 la vaisselle par exemple et aux filles de manipuler la trancheuse et de porter les courses.  
187 Après, je trouve qu'ils sont de plus en plus à l'écoute de ça, on les voit s'ouvrir à ces demandes  
188 sans râler, comme toujours. J'espère que ces petites actions contribueront à un changement  
189 de mentalité à plus grande échelle, on ne sait jamais.

190 *Vous avez tout à fait raison, il faut y croire, sinon nous ne ferions pas ce métier. Selon votre*  
191 *expérience, ces différences dans la répartition des tâches peuvent-elles influencer la*  
192 *perception des élèves sur les rôles de chacun-e et sur leur relation avec l'environnement ?*

193 Absolument, c'est une certitude, par exemple, si les garçons sont systématiquement  
194 chargés des tâches physiques et techniques, ils peuvent en venir à voir ces rôles comme  
195 naturellement faits pour les mecs. En fait, je pense que ça peut renforcer des idées  
196 stéréotypées sur ce que les filles et les garçons "devraient" faire, et du coup forcément sur ce  
197 qui les intéresse autour d'eux. Après, si on lie ça à l'environnement, je ne suis pas sûre. Je  
198 pense que l'écologie les intéresse ou non, indépendamment des tâches qu'on leur demande  
199 de faire. C'est à nouveau lié à la famille, à son vécu, à ses intérêts aussi, et je dirais même au  
200 groupe d'amis avec qui on traîne.

201 *Intéressant ! Et de ce fait, vous pensez avoir déjà été confronté à des préjugés ou des*  
202 *attentes concernant les activités que les élèves devraient réaliser lors de ces activités ?*

203 Oui, il m'est arrivé de constater que certains parents ou même des collègues ont des  
204 attentes spécifiques sur les tâches que les élèves devraient faire mais souvent ce n'est pas  
205 conscient. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre des remarques du type « les garçons sont  
206 plus adaptés aux tâches physiques comme la construction », « les filles seraient meilleures  
207 pour des activités douces », etc... Ce qui est important dans ces moments selon moi est de

208 relever ce qui a été dit, surtout aux collègues, afin qu'ils prennent conscience de leurs dires.  
 209 Mais il faudrait bien plus qu'une journée comme la JOM pour contrer ces idées, le travail est  
 210 long, les profs de classe font ce qu'ils peuvent là-dedans pour les stages, mais ce n'est pas  
 211 assez, l'école devrait en faire plus et surtout reformer les profs à ça.

212 *Ce serait très intéressant et malin en effet. Et avez-vous observé des situations où les élèves*  
 213 *semblent plus ou moins intéressé·e·s par les sujets écologiques en fonction de leur genre, de*  
 214 *leur culture ou de leur statut social ?*

215 Oui et non. C'est vrai que les filles montrent souvent plus d'intérêt pour comment appeler  
 216 ça... la conservation et à la beauté de la nature, et les garçons sont plus attirés par les aspects  
 217 techniques. Mais comme je l'ai dit avant, plus que garçon ou fille, c'est l'aspect social et  
 218 familial qui joue un rôle. Selon moi, ceux qui viennent d'un milieu plus défavorisé se sentent  
 219 souvent moins concernés sur les enjeux écologiques. Peut-être parce qu'ils sont moins informés là-  
 220 dessus, ou qu'ils ne peuvent pas lire la langue, ou qu'ils n'ont ni le temps ni l'argent pour y  
 221 faire attention. Je ne sais pas vraiment ce qui l'explique, mais il est vrai que les élèves venant  
 222 de VP, avec des familles bien suisses, sans problème d'argent, on voit qu'ils sont plus au clair  
 223 avec les gestes de base, pour la plupart. Ça montre bien l'importance de travailler là-dessus  
 224 à l'école, si on ne le fait pas, qui le fera au final ? Et ce n'est pas pour jeter la pierre sur les  
 225 parents qui ne le font pas, car chacun a son histoire, je ne veux pas les juger.

226 *Tout à fait, ce n'est pas notre rôle en plus. Et existe-t-il des actions environnementales dans*  
 227 *vos écoles ? Si oui, lesquelles ? Et si oui, pensez-vous que les élèves sont encouragé·e·s de*  
 228 *manière égale à s'engager dans des actions environnementales dans vos écoles*

229 Alors ici, nous avons principalement des journées de nettoyage de l'environnement. Nous  
 230 allons également visiter des producteurs locaux pour que les élèves comprennent d'où vient  
 231 leur alimentation, ça avec la file de sciences. Après, certains profs sont plus engagés que  
 232 d'autres, donc ce sont plus des initiatives personnelles que pour toute l'école. Lorsque j'étais  
 233 à Lausanne, nous avons eu des activités de jardinage scolaire, ainsi que la chance de  
 234 participer au reverdissement d'un quartier tout entier. Les élèves ont pu y participer, monter  
 235 des structures, les peindre, y mettre la terre, planter, et suivre des cours sur ce qui était planté  
 236 et pourquoi ça était fait comme ça. C'était une chance pour eux de participer à ce projet,  
 237 dommage que ça n'ait été qu'une fois. Dans ces moments-là, je ne pense pas que nous  
 238 fassions attention à qui fait quoi, le plus important est que chacun participe, donc oui ils sont  
 239 tous encouragés la même chose, car l'important ici c'est de les sensibiliser à l'écologie et rien  
 240 d'autre.

241 *Je vais revenir maintenant sur les points que nous avons laissés en suspens tout à l'heure.*  
 242 *Vous y avez déjà en partie répondu, mais je souhaite approfondir. Donc, vous est-il déjà arrivé,*  
 243 *dans votre pratique d'aborder les questions de genre avec vos élèves ? Si oui, de quelle*  
 244 *manière ?, dans quel contexte et par quel biais (album, histoire, ...)? Directement (un cours ou*  
 245 *une partie de cours a été consacrée à telles questions), indirectement (à l'occasion d'une*  
 246 *situation propice)?*

247 Oui, j'ai souvent abordé ça dans mes cours. Ça s'est fait de différentes manières, je dirais  
 248 à la fois directement et à la fois indirectement. Certaines fois, j'ai consacré des parties de mes  
 249 cours à discuter des stéréotypes et de la cuisine. Par exemple, on a parlé des rôles

250 traditionnels des femmes et des hommes dans la préparation des repas une fois, ou de  
251 l'époque de la préhistoire, si je me rappelle bien, le manuel Croqu'Santé commençait par ça il  
252 me semble d'ailleurs. Sinon je dirais que ça a été fait à l'occasion de situations propices. Par  
253 exemple, lorsque j'entends des mots qui débordent ou tout simplement lorsque les élèves se  
254 confient sur qui fait quoi à la maison.

255 *Ah ben justement, est-ce que vos élèves vous déjà parlé de la répartition des responsabilités*  
256 *à la maison?*

257 Oui, les élèves me parlent souvent de ça, surtout durant le repas, quand on a le temps pour  
258 papoter. Ça me fait penser qu'un collègue a fait un projet où les élèves devaient interviewer  
259 un membre de leur famille sur leurs habitudes alimentaires et ce qui est beaucoup ressorti  
260 c'est que leur mère était responsable de la cuisine, des courses, du ménage. Après, une fois  
261 encore, certains élèves nous disent que dans leur maison, les tâches sont partagées, ou que  
262 leur père cuisinait souvent. Ce qui ressort beaucoup aussi c'est le barbecue ou la paella, c'est  
263 souvent les papas. Un élève m'a raconté une fois que dans sa famille, le père cuisinait tous  
264 les jours parce que la mère travaillait tard, mais le week-end, c'était la maman qui préparait  
265 les repas spéciaux, donc vous voyez, on voit de tout quand même.

266 *Et dans votre pratique, avez-vous pu remarquer si vos élèves sont porteur-euse-s de*  
267 *modèles féminins ou masculins ? Si oui, remarquez-vous un domaine ou des situations*  
268 *particulières où les modèles masculins et/ou féminins sont accentués ou à l'inverse estompés*  
269 *ou effacés chez les élèves ?*

270 Oui, et je pense que c'est tout à fait normal, surtout à cet âge-là. On grandit auprès de nos  
271 parents, que l'on prend comme modèles. Ensuite, nos profs aussi sont certaines fois des  
272 modèles, ou les grands frères et sœurs. Et maintenant, il y a aussi ceux que les ados suivent  
273 sur les réseaux sociaux, ou qu'ils voient à la télé. D'ailleurs en cuisine c'est marrant, car à la  
274 maison les élèves parlent souvent de leurs mères ou grand-mères comme principales  
275 cuisinières, mais quand on prend les émissions telles que Top Chef, ben ce sont surtout des  
276 hommes qui sont mis en avant, et les élèves disent, « je veux faire comme Etchebest » ou «  
277 je veux cuisiner comme Gordon Ramsay », et non pas comme... je ne sais pas, Anne Sophie  
278 Pic même si elle est une chef très connue, et encore plus à Lausanne. Je trouve ça toujours  
279 très intéressant et frappant parce qu'il montre comment les médias peuvent influencer les  
280 élèves.

281 *Et avez-vous été témoin directement de situations de discriminations ?*

282 Une fois, les élèves se sont moqués d'un camarade parce qu'il apportait des repas  
283 végétariens à l'école, et les garçons ont fait des commentaires sur la faiblesse de ce dernier,  
284 en mode « tu n'es pas fort comme nous, car tu ne manges pas de viande ». J'ai aussi pu  
285 entendre des phrases du style « tu es une femme, c'est à toi de faire la vaisselle » ou encore  
286 « tu n'as pas manger du cochon ou rentrer dans ton pays ». Oui, j'entends beaucoup de  
287 choses, et pas toujours des bonnes, et c'est très compliqué de réagir, on ne sait pas trop  
288 comment faire. Reprendre et donner encore plus d'importance à ce qui a été dit, se taire mais  
289 du coup ne pas soutenir l'enfant qui peut-être entend ça tous les jours. J'avoue que je suis  
290 souvent perdu sur la marche à suivre et je fonctionne avec mon instinct.

291 *En effet, il n'est jamais facile d'intervenir dans ces moments-là, on se sent vite démuni,*  
292 *même en tant qu'adulte. Et Avez-vous déjà observé des situations où les stéréotypes de genre*

293 *ont eu un impact sur les choix alimentaires des élèves ou des personnes que vous avez*  
294 *rencontrées ?*

295 Oui, j'ai pu l'observer et en plus j'en suis convaincu. Les garçons préfèrent souvent des  
296 aliments comme les viandes rouges et les aliments riches en protéines, pour prendre du  
297 muscle, et les filles choisissent souvent des aliments plus sains ou légers, comme les salades  
298 et les fruits. Je me souviens qu'une fois, je leur avais demandé de planifier trois jours de repas  
299 comme si c'était eux les parents à la maison. Chez les garçons, il y avait des hamburgers, des  
300 steaks, des frites, etc... chez les filles il y avait plutôt des salades composées, des smoothies,  
301 des trucs faibles en calories quoi. Et je pense que ça vient principalement de ce qu'ils  
302 observent sur les réseaux sociaux et autour d'eux aussi. Ils voient des filles très minces ou  
303 des garçons plutôt musclés, du coup ils veulent atteindre ce qu'ils pensent être « normal »,  
304 alors que ce n'est pas ça la normalité. Ils ne comprennent pas les sacrifices que font ces gens  
305 sur leur santé. Ça me rend triste toujours de voir à quel point certains ne mangent presque  
306 pas de peur de prendre du poids ou au contraire mangent très mal sans se soucier de ce qui  
307 pourra leur arriver s'ils continuent comme ça.

308 *Et dans la manière dont les élèves abordent ou parlent de la nutrition en fonction de leur*  
309 *genre, vous avez observé des différences ?*

310 Oui, c'est sûr. Les garçons parlent souvent de la nutrition en lien avec le sport et les filles  
311 parlent plus souvent du bien-être et du poids. Ils ne s'en cachent souvent pas. Lors d'une  
312 discussion sur les régimes alimentaires en OCOM, les garçons ont principalement évoqué les  
313 protéines pour augmenter la masse musculaire, en mentionnant souvent des modèles de  
314 sportifs qu'ils peuvent suivre, des basketteurs, des footballeurs. Les filles ont plutôt parlé des  
315 avantages des fruits et légumes pour la peau par exemple et ont plutôt parlé des  
316 influenceuses, et de leurs contenus. En fait entre ce que je vois et ce qu'ils disent, je ne suis  
317 pas... déstabilisé, car c'est les mêmes choses.

318 *Pour terminer, je souhaite maintenant savoir si vous êtes d'accord ou non avec les quatre*  
319 *énoncés que je vais vous proposer. Je vous rappelle qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise*  
320 *réponse et que si vous voulez rajouter des éléments, c'est avec un grand plaisir que je les*  
321 *entendrais. Dans votre pratique, vous avez remarqué que l'alimentation peut être au cœur de*  
322 *nombreuses formes de discrimination.*

323 Oui, je suis d'accord. Comme nous l'avons vu dans vos questions, il y a de la discrimination  
324 ou il peut y avoir plutôt de la discrimination sur plusieurs aspects, des raisons culturelles, des  
325 raisons économiques ou des raisons familiales. Imaginez-vous retrouver comme seul élève  
326 n'ayant pas de 10h au milieu de centaine en ayant, c'est horrible à vivre et surtout l'enfant sera  
327 pointé du doigt.

328 *Deuxième énoncé. Les pratiques alimentaires et les choix alimentaires sont influencés par*  
329 *les normes de genre préexistantes dans la société.*

330 Oui, c'est indéniable. Les garçons et les filles sont souvent influencés par les attentes  
331 sociales sur ce qu'ils « devraient » manger. Les garçons peuvent être encouragés, et de  
332 nouveau pas forcément de manière consciente, juste par habitude, à manger des aliments  
333 protéinés pour être forts, tandis que les filles vers des choix alimentaires qui sont perçus  
334 comme plus légers ou plus féminins. Et attendez, nous n'avons même pas parlé de la  
335 sexualisation de la femme au travers de la nourriture. C'est une catastrophe. Les publicités

336 utilisent le côté sexy pour vendre. Ça me dépasse que ce soit encore autorisé. Comme je vous  
337 l'ai dit avant, j'aimerais tellement qu'ils se sentent libres de choisir sans se soucier du regard  
338 des autres que ce soit en cuisine ou ailleurs bien

339 *Troisième énoncé, l'alimentation est un lieu de fabrique et de reconfiguration des rapports*  
340 *sociaux de genre.*

341 Oui, je suis d'accord, je pense. Si on prend le temps de discuter avec les élèves de leur  
342 choix ou des pratiques qu'ils voient à la maison ou ailleurs, il nous serait peut-être possible de  
343 remettre en question les rôles de genre, en fait non ce n'est pas peut-être, c'est ce qu'on fait.  
344 Si on y arrive, c'est une autre question, mais on le fait, on les force, entre guillemets bien sûr,  
345 à se poser la question. Et de fabrique, ben c'est un fait, comme nous en avons discuté avant.  
346 On va reproduire des schémas que l'on voit et qui sont fabriqués par la société, par la culture  
347 ou par ce qui se passe dans la famille donc oui, clairement.

348 *Dernier énoncé, l'alimentation est une arme potentielle de contestation pour toutes les*  
349 *identités en souffrance.*

350 L'alimentation peut en effet être une forme de contestation pour des gens qui peuvent se  
351 sentir mal dans leur peau, ou différents. Les élèves peuvent par exemple choisir de suivre des  
352 régimes alimentaires spécifiques, comme le végétarisme ou le véganisme, pour exprimer leurs  
353 convictions personnelles sur l'éthique animale ou l'écologie, même si on retrouve souvent ça  
354 chez les plus âgés, au gymnase par exemple et que très peu chez les ados en scolarité  
355 obligatoire. Après, il ne faut pas oublier que, comme j'ai pu les voir dans les cours que j'ai  
356 suivis, l'alimentation est un des moyens pour les ados de revendiquer leur autonomie et de se  
357 positionner par rapport à ce qui les entoure, famille, amis, adultes, etc... donc oui c'est une  
358 arme pour eux. Après, je ne sais pas trop si l'anorexie ou la boulimie se situe là-dedans, car  
359 oui ce sont des gens en souffrance, mais est-ce réellement une arme de contestation à ce  
360 moment-là, je ne sais pas, en tout cas, c'est un moyen de montrer que ça ne va pas bien, et  
361 qu'ils sont en train de se faire souffrir eux-mêmes.

362 *Très bien, merci beaucoup pour toutes ces informations et l'honnêteté dont vous avez fait*  
363 *preuve. Je ne sais pas si vous avez un mot de la fin, ou nous pouvons aussi nous arrêter là.*

364 Pour conclure, déjà je vous remercie de nous donner la parole, car j'ai souvent le sentiment  
365 que c'est un domaine très oublié, mal compris, que ce soit par nos collègues, par les parents  
366 ou par les politiques. On essaie de faire évoluer notre manière de consommer sans prendre  
367 en compte que c'est en commençant tout petit que ça pourra se faire réellement, et pas juste  
368 en faisant payer les sacs poubelles. On forme les profs de manière très voire beaucoup trop  
369 ciblée dans certains domaines, comme les maths, parce que soyons honnête, on n'a pas  
370 besoin d'avoir fait l'EPFL pour enseigner au secondaire 1, mais on survole la formation des  
371 domaines comme la cuisine, que les gens appellent d'ailleurs toujours la cuisine, car ils  
372 pensent que ce n'est que ce que nous faisons. Comme pour l'art visuel, on entend souvent  
373 dire que ce n'est que du dessin. Ensuite, concernant la thématique, ben je pense qu'il est  
374 important de voir qu'il existe des inégalités alimentaires et que ce n'est pas juste le résultat de  
375 choix individuels, mais qu'on arrive à ça parce que l'on suit par exemple des normes sociales,  
376 mais aussi des stéréotypes de genre, ou tout simplement des schémas familiaux plus ou moins  
377 liés à la culture de chacun. Je vous ai un peu raconté mon parcours et je pense qu'il est  
378 l'exemple que c'est possible de sortir de ces schémas en place. Même si ça a été difficile pour

379 moi, ça m'a rendu plus conscient des défis que peuvent rencontrer les élèves et maintenant,  
380 c'est vraiment une force pour moi et pour mon enseignement.

381 *Merci infiniment encore pour votre sincérité.*

382 Merci à vous.

