



MASTER SCIENCES SOCIALES

Parcours « Sciences Sociales Appliquées à l'Alimentation »

MÉMOIRE DE DEUXIÈME ANNÉE

Pratiques professionnelles des acteurs de la petite enfance et préceptes de l'éducation au goût : l'impensé des manières d'agir, de faire et d'accompagner l'alimentation des 0-3 ans

Présenté par :

Célia Giraudie

Année universitaire : **2017 – 2018**

Sous la direction de : **Anne Dupuy**



MASTER SCIENCES SOCIALES

Parcours « Sciences Sociales Appliquées à l'Alimentation »

MÉMOIRE DE DEUXIÈME ANNÉE

Pratiques professionnelles des acteurs de la petite enfance et préceptes de l'éducation au goût : l'impensé des manières d'agir, de faire et d'accompagner l'alimentation des 0-3 ans

Présenté par :

Célia Giraudie

Année universitaire : **2017 – 2018**

Sous la direction de : **Anne Dupuy**

L'ISTHIA de l'Université Toulouse - Jean Jaurès n'entend donner aucune approbation, ni improbation dans les projets tuteurés et mémoires de recherche. Les opinions qui y sont développées doivent être considérées comme propre à leur auteur(e).

À ma maman, à ma mamie, à Cyril.

« L'éducation au goût va dans la transgressivité des choses, des normes, des règles. »

Danièle Dubois

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je tiens à remercier tout particulièrement Madame Anne Dupuy, maître de mémoire, qui m'a guidée, conseillée et soutenue tout au long de la construction de cette recherche par ses recommandations, ses conseils et ses pistes de travail.

Je tiens également à remercier Delphine Faucon et Sarah Boivin, mes maîtres de stage, pour leur confiance, le temps passé à leurs côtés, leur soutien et leur professionnalisme qui, par les nombreuses expériences de terrain mais également par les conseils qu'elles m'ont apportée tout du long, m'ont permis d'acquérir davantage de connaissances et de compétences.

Je souhaite également remercier les professionnels interviewés pour le temps accordé afin de répondre à mes interrogations ainsi que les informations qu'ils ont pu me transmettre me permettant ainsi d'approfondir ma réflexion et mener à bien ce travail de recherche. Dans ce même sens, mes remerciements vont à l'ensemble du corps enseignant de l'ISTHIA.

Enfin, mes pensées vont aussi à ma famille, à mes proches et à mes amis, pour leur soutien, leur aide au quotidien et leur présence dans les bons moments comme ceux de doute qui ont coloré les six mois qui viennent de passer.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	8
PREMIERE PARTIE – QUE DIT LA LITTERATURE ?.....	10
CHAPITRE 1. UNE POLITIQUE PUBLIQUE DE L’ALIMENTATION.....	11
CHAPITRE 2. LA PETITE ENFANCE : ÉTAT DES LIEUX	24
CHAPITRE 3. GRANDIR ET S’ALIMENTER, S’ALIMENTER ET GRANDIR.....	52
DEUXIEME PARTIE – QUE DIT LA METHODOLOGIE ?.....	65
CHAPITRE 1. SANS TERRAIN ET PROBLEMATISATION, L’ENQUETE N’EST RIEN.....	66
CHAPITRE 2. METHODE ET RIGUEUR, LES MAITRES MOTS	72
CHAPITRE 3. RETOUR SUR LE DEROULEMENT DE LA RECHERCHE	88
TROISIEME PARTIE – QUE DIT LE TERRAIN ?.....	90
CHAPITRE 1. TEMPS DE REPAS ET HORS REPAS : LA REALITE DU TERRAIN	91
CHAPITRE 2. RETOUR SUR LES HYPOTHESES	136
CHAPITRE 3. ET MAINTENANT, QUE FAIRE CONCRETEMENT ?	140
CONCLUSION GENERALE	145

INTRODUCTION GENERALE

Tout comme il faut un début à tout, à ce mémoire, il faut bien que la vie commence aussi par quelque chose. La petite enfance en est le symbole. Début de la vie, début des apprentissages dans tous les domaines. Alimentation comprise. Cette dernière fait partie et construit littéralement notre quotidien tout au long de notre existence. Plus que de le construire, elle le façonne, l'adapte, le réinvente au fil du temps et des évolutions. Devant inévitablement se nourrir pour vivre et survivre. Mais cette alimentation peut avoir un lien considérable avec nos habitudes et comportements futurs. Et ce, dès les premiers instants de vie.

Si la transmission et l'intégration de normes, valeurs, et représentations se réalisant de la famille aux enfants est nommée socialisation primaire, ce n'est pas anodin. C'est donc qu'elle est la première, mais qu'elle n'est pas non plus la seule. Alors que pendant longtemps la famille assurait la plus grande partie de l'éducation et de la socialisation de ses enfants, cela ne s'avère plus être tout-à-fait le cas aujourd'hui. En effet, la montée de l'individualisme et de la volonté d'une réussite sociale et familiale, notamment des femmes à l'égard de leur statut professionnel, ont entraîné l'accroissement du développement de la proposition de solutions de garde pour les enfants, dont les crèches. Dès la fin du congé maternité, les mères peuvent donc confier leurs progénitures à ces structures. Elles ont pour but d'assurer une continuité entre le domicile et la crèche ainsi que d'accompagner le développement et d'assurer l'éducation de l'enfant en l'absence de ses parents. Les enfants devront alors faire face à de nouveaux agents socialisateurs, à de nouvelles figures nourricières, voire à une nouvelle alimentation quelque peu différente de celle de la maison.

Dans le même temps, découvertes et apprentissages de l'enfant entre 0 et 3 ans vont rythmer ses journées. C'est également au cours de cette période que son acuité sensorielle va se développer et murer progressivement. Ce laps de temps est aussi riche au niveau alimentaire : premières expériences du lait, d'introduction de nouveaux aliments et de nouvelles saveurs ainsi que changement de texture des repas (liquide, puis plus fluide et épaisse pour arriver à un repas « normal » avec des morceaux). Mais au-delà de cette notion de nourrissage et d'apprentissage de la diversité alimentaire, l'alimentation participe certes à la construction physique de l'être en devenir, mais également à celle identitaire, autant individuellement que collectivement. (de Suremain, 2017) Toutefois, cela ne passe pas uniquement par ça, bien évidemment. La connaissance de son propre soi se faisant également au contact de l'autre. Cette appréhension de l'altérité peut également intervenir

à travers le goût et les expériences gustatives associées, entraînant sensorialité et émotions, qui peuvent être partagés collectivement. (Corbeau, 2017) L'évocation de ces notions n'est pas sans rappeler la pédagogie de l'éducation au goût...

Relativement récente, l'éducation au goût s'impose petit à petit au sein des politiques alimentaires et acquière une certaine place dans le milieu scolaire, particulièrement en primaire et au collège. Mais rien, ou très peu de choses, ne semble ressortir dans cette dynamique-là pour la petite enfance. Et ce, même concernant une quelconque politique alimentaire ; les enfants n'étant pris en compte dans les recommandations et actions qu'à partir de l'école maternelle. Or, les crèches accueillant les jeunes enfants peuvent aussi leur servir déjeuners et goûters.

Un vide transparaît donc entre petite enfance et politique de l'alimentation, surtout au regard de la pédagogie de l'éducation au goût, envers les 0-3 ans mais aussi concernant les pratiques professionnelles autour de l'alimentation des structures accueillant ces jeunes enfants. Ainsi cette recherche a-t-elle débuté avec les questionnements suivants : « *Quelle est la place de l'éducation au goût dans la politique territoriale de la petite enfance (0-3 ans), notamment au niveau de l'alimentation, et comment arriver à une collaboration trans-services entre les acteurs intervenant auprès de ce public ?* »

De ces interrogations a découlé tout le contenu de ce présent mémoire. Dans les lignes suivantes, le lecteur est invité à le déguster en trois temps. En guise d'entrée, une compréhension plus fine des politiques territoriales alimentaires et de la petite enfance lui sera proposée afin de tenter d'analyser les tenants et aboutissants et d'essayer de comprendre comment elles peuvent s'organiser entre elles. Dans le même temps, un focus sur l'alimentation du jeune enfant (0-3 ans) et de son rôle sera mis en parallèle. En plat sera servi toute la préparation et les différentes étapes qui ont été menées pendant six mois et qui ont permis d'imbriquer théorie et pratique aboutissant au dessert qui clôturera cette recherche. En effet, ce temps de dégustation se terminera par la présentation des résultats qui sont ressortis de la confrontation au terrain. Leur analyse permettra de laisser entrevoir en quoi et comment les pratiques professionnelles du secteur de la petite enfance et préceptes de l'éducation au goût peuvent se conjuguer, en partie, au singulier.

– PREMIERE PARTIE –
QUE DIT LA LITTERATURE ?

A lors que les notions même de manger et de s'alimenter restent très personnelles et enclin à divers facteurs individuels, comment l'État a pu prendre la main sur de telles dimensions et créer tout un réseau de politiques publiques autour de l'alimentation ? Les sujets portant sur cette thématique se sont politisés et se politisent de plus en plus parallèlement à l'actualité alimentaire. Ce qui peut participer, en partie, à un changement de perceptions et de représentations de l'alimentation par tout un chacun. Mais quels sont les initiatives et projets mis en place par les pouvoirs publics dans cette dynamique-là et comment s'organisent-ils entre eux ?

1. Un peu d'histoire

« *L'intuition que l'alimentation conditionne la santé et les maladies est de tous les temps.* » (Trémolières, 1964, p. 802) Depuis des décennies, et même des siècles, se préoccuper de son alimentation et de ses effets sur le corps et l'esprit est une chose constante chez l'humain. Qui ne connaît pas Hippocrate et sa célèbre maxime : « *Que ton alimentation soit ta première médecine.* » ? Le ton est donné. L'alimentation n'a pas (plus ?) pour seule fonction de nourrir. Elle est aussi déterminante d'une santé future et peut lutter contre maladies et infections. Dans cette « ancienne diététique », tout tournait autour de l'individu et le régime alimentaire conseillé tentait de correspondre au mieux à son tempérament et à ses habitudes. Puis progressivement, vers la deuxième moitié du XVIIIème, l'intérêt va passer de l'individuel au général avec l'apparition de normes génériques auxquelles chacun doit se conformer. (Laurieux, 2015)

C'est dans cette même période que la volonté d'éduquer la population à la santé devient un enjeu majeur avec l'apparition du mouvement hygiéniste. Mais il reste très culpabilisateur vis-à-vis de la responsabilité des personnes et de leur régime alimentaire. (Le Bihan et Delamaire, 2012) Au XIXème siècle, le lien entre déséquilibre alimentaire et apparition de maladies est fait. Les grands principes d'une « *quantification des besoins alimentaires* » (Laurieux, 2015, p. 136) ayant pour objectif d'éviter le développement de telles pathologies s'imposent à l'ensemble de la population. Et ce, dans un contexte où les progrès ne cessent de s'accroître en parallèle : à cette époque on pense bien évidemment à Pasteur ou à l'industrialisation du marché alimentaire. Entre microbes, conserves et produits surgelés, les terrains de jeu pour les hygiénistes étaient nombreux. (*op. cit.*) Prenant en compte ces découvertes, mais voulant également suivre et accompagner les évolutions et les nombreux rebondissements alimentaires, une politique publique de l'alimentation instaurée par l'État s'initie peu à peu. Il s'agit au départ principalement d'une

question sanitaire et de protection de la santé des consommateurs contre d'éventuels risques alimentaires. (Bellemain et al, 2017)

Bien que les pouvoirs publics vont légitimer la mise en place d'une éducation pour la santé au début du XXème siècle, les actions instaurées vont continuer de reposer sur des principes hygiénistes. Ce n'est qu'au milieu de ce siècle que la notion de prévention va être associée à celle d'éducation. Il ne s'agit plus uniquement de parler de maladie, mais avant tout de santé. (Le Bihan et Delamaire, 2012)

Lorsque l'on parle de politique publique, on fait référence à une action dirigée par une autorité publique dans le but d'agir face à une situation considérée comme problématique. Cette action publique participe au changement social, à une certaine harmonie entre différents groupes et intérêts, mais tente aussi de compenser des inégalités. Une telle politique consiste donc en des formes de régulation sociale et politique des enjeux sociaux d'une société et peut concerner divers domaines. (Lascoumes et Le Galès, 2012) Or, les nombreuses crises et autres scandales touchant de près ou de loin l'alimentation ont entraîné une augmentation de la vigilance de la qualité et de l'hygiène alimentaires. À cela s'ajoutent l'industrialisation de l'alimentation, la modernité et les inquiétudes alimentaires ou encore le développement de l'obésité qui constituent autant de problématiques pour lesquelles l'État a instauré diverses actions publiques.

2. Le Plan National Nutrition Santé (PNNS) et le Plan National pour l'Alimentation (PNA) : une thématisation récente

Alors que le lien entre alimentation et santé publique prend un véritable tournant notamment par un large consensus scientifique confirmant que l'alimentation participe, en suivant quelques principes simples, au maintien de l'état de santé (CNA, 1999), le médical trouve sans trop de difficulté le chemin pour rentrer et intégrer le quotidien de la population. L'apparition du PNNS suivi du PNA début des années 2000 viennent renforcer et compléter le contexte de médicalisation et de nutritionnalisation de l'alimentation s'instaurant au sein de la société. (Poulain, 2013)

2.1. Naissance du PNNS

Bien que déjà présent dans le lien entre alimentation-santé-maladie, c'est véritablement à la fin de l'année 2000 que le point de vue nutritionnel de l'alimentation prend une place importante par sa mise sur agenda. Porté par le Ministère des Solidarités et de la Santé (MSS), le PNNS voit ainsi le jour l'année suivante. En plus de décupler les

préoccupations autour de la nutrition, cette politique induit également un changement d'interprétation de la notion de risque alimentaire : il n'est plus subi passivement et collectivement, mais il devient un choix et une responsabilité individuels pouvant avoir un effet à long terme. Ce programme concrétise véritablement la nutrition et la santé des personnes comme axes d'actions publiques prioritaires. Le contexte de médicalisation de l'alimentation s'en voit renforcer, les injonctions et recommandations liées, quant à elles, se multiplient. (Bellemain et al, 2017)

S'inscrivant dans un contexte de prise en charge de l'obésité mais aussi sur l'éducation, l'information, la qualité nutritionnelle et l'offre alimentaire, le PNNS a pour objectif d'améliorer l'état de santé de la population française par le biais de l'alimentation et de l'activité physique et repose sur plusieurs objectifs. (Herberg, 2015) Aujourd'hui, le quatrième volet est en cours jusqu'en 2020.

Toutefois, ce programme trouve ses limites. En effet, bien que fondé sur une approche pluridisciplinaire des acteurs, orienté vers différentes populations et s'attachant à « réenchanter » l'alimentation, ces politiques de santé publique basées sur des caractéristiques individuelles et n'ayant recours qu'à la communication et l'information nutritionnelles auraient pour effet contraire d'aggraver les inégalités sociales en termes de santé par rapport à la nutrition. (*op. cit.*) Bien que le dernier PNNS en date tente de remédier quelque peu à cela, il n'en reste pas moins que ses phrases mythiques, connues de tous, restent jugées comme injonctives, moralisatrices et porteuses d'effets pervers, particulièrement auprès des enfants et des adolescents. (Corbeau, 2009) C'est en partie dans ce contexte que le PNA voit le jour en 2010.

2.2. La mise en place du PNA

Datant de moins de dix ans, le début d'apparition du PNA repose sur la volonté du ministre chargé de l'Agriculture de l'époque de créer une vraie politique publique de l'alimentation s'inscrivant dans la loi et intégrant l'ensemble des domaines (de la souveraineté et indépendance alimentaire à ses aspects patrimoniaux et culturels) touchant à cette thématique. (Bellemain et al, 2017)

2.2.1. Moderniser et unifier l'alimentation

L'alimentation et l'acte alimentaire constituent des champs complexes regroupant eux-mêmes des sous-champs larges et variés pouvant concerner tout individu. Ces sujets sont également propices à l'apparition de multiples questionnements allant des traditions culinaires, à l'accessibilité alimentaire en passant par la préservation d'un modèle agricole,

tout en ne perdant pas de vue l'environnement et le développement durable. Tout ceci représente donc autant d'enjeux socio-économiques venant justifier la présence de l'alimentation dans les politiques publiques. Ainsi se manifeste l'objectif du PNA : mettre en place une action publique qui prenne en compte toutes les problématiques de l'alimentation (n'existant pas à cette époque) tout en incluant le modèle alimentaire français, gage de transmission, de convivialité et de prédominance de l'importance du goût et du plaisir. (*op. cit.*) Ce PNA a également pour volonté de créer une unicité dans l'action politique alimentaire dont le sujet était, voire même est encore, dispersé entre divers acteurs et institutions, intérêts et points de vue, face auxquelles le consommateur ne sait plus toujours où donner de la tête. Il s'agit véritablement de concevoir l'alimentation de manière holistique.

C'est ainsi que l'article 1^{er} de la Loi n°2010-874 de modernisation de l'Agriculture et de la Pêche instaure les bases pour la mise en place d'une politique publique de l'alimentation par la conception du PNA, intégrant toutes les dimensions de l'alimentation. (MAAF, 2013) Le PNA et le PNNS sont vus comme deux initiatives complémentaires, mais laissent apparaître des points de vue sur la thématique différente, gérés par deux ministères distincts. (Bellemain et al, 2017)

2.2.2. Axes d'orientation du PNA

Comme nous venons de le voir, l'enjeu du PNA est donc véritablement d'apporter une cohérence à l'action politique alimentaire en sortant d'une vision réductionniste, ainsi qu'en redonnant du sens à l'alimentation. Il doit tenir compte des interrogations et attentes nouvelles des consommateurs tout en s'appuyant sur une approche positive et globale de l'alimentation. Sa volonté rentre également dans la mise en place d'un travail collaboratif, interministériel et donc pluridisciplinaire afin d'apporter des réponses spécifiques au grand public. Tel est donc le souhait du PNA de ne plus vouloir être dans le général et de tenir compte des particularismes et besoins locaux de la population. (MAAF, 2013)

Depuis 2010, les axes d'action du PNA ont évolué mais restent globalement tournés autour des mêmes thématiques qui sont à ce jour : la justice sociale, l'éducation alimentaire de la jeunesse, la lutte contre le gaspillage alimentaire et l'ancrage territorial.¹

Le point qui va particulièrement nous intéresser ici est celui sur la jeunesse. En effet, le sujet de ce mémoire porte sur la petite enfance. Mais cette tranche d'âge est-elle incluse dans le terme « jeunesse » ?

¹ ALIM'AGRI. *Programme national pour l'alimentation : les lauréats 2017-2018*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mgRK> (Consulté le 27/05/2018)

Cet axe concernant la jeunesse constitue une « *cible prioritaire de cette politique* ». (*op. cit.*, p. 64) Sa priorisation, impulsée en 2012 sous l'égide du ministre Stéphane Le Foll, présente plusieurs objectifs en ayant en ligne de mire que les habitudes alimentaires s'acquièrent très tôt. Bien que la récente brochure « Accompagner les jeunes à choisir leur alimentation, tout le monde s'en mêle ! » (DRAAF AURA, 2017) indique que le PNA s'adresse aux jeunes de 0 à 25 ans et que des témoignages d'acteurs réalisant des actions en direction des 0-3 ans y figurent, rien n'est moins mentionné dans les autres documents relatifs au PNA. Les actions et dispositifs mis en place et valorisés tels que « Un fruit pour la récré », « Plaisir à la cantine » ou encore les « Classes du goût » se font uniquement sur les temps scolaires et périscolaires, incluant la restauration scolaire, et pouvant aller jusqu'au collège voire lycée. (MAAF, 2013, 2014)

Or, il est possible de relier cette thématique de la jeunesse, et plus particulièrement le champ de la petite enfance avec un autre sujet d'actualité, celui des 1000 jours.

3. Les 1000 premiers jours du reste de ta vie

Lorsque dans le PNA il est fait référence à la jeunesse et à l'acquisition de « bonnes » habitudes alimentaires dès le plus jeune âge, on peut, non seulement penser à agir dès l'école primaire, mais également à la thématique des 1000 jours, sujet d'actualité et qui est présent en filigrane dans le dernier PNNS. (HCSP, 2017)

Le concept des 1000 jours correspond aux mille premiers jours qui couvrent la période périconceptionnelle, la grossesse ainsi que les deux premières années de vie de l'enfant.^{2,3} Lancé par l'OMS via un programme de recherche afin de répondre à l'émergence accrue des maladies chroniques dont les relations précoces avec l'environnement ont été prouvées, la question des 1000 jours est l'exemple même du passage d'une politique « tiers-mondiste », d'abord instaurée pour les pays en voie de développement afin de lutter contre la malnutrition, à une politique « hygiéniste », concernant toutes les femmes et intégrant le domaine politique.^{3,4} (Porte, 2015)

² Dossier – Les femmes et les enfants d'abord ! : le défi des 1000 jours. *Alimentation, Santé & Petit budget*. Juin 2017, n°75, 6 p.

³ SOCIÉTÉ FRANÇAISE DOHAD. *Les 1000 jours*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mgtB> (Consulté le 27/05/2018)

⁴ FOURNIER Tristan. *Enjeux et promesses de la génomique nutritionnelle*. Cours de Master 2 Sciences Sociales Appliquées à l'Alimentation, ISTHIA, Université Toulouse – Jean Jaurès, 2018.

3.1. Un impact quasi indélébile

Ces 1000 jours renvoient à la notion d'épigénétique et de nutri-épigénétique⁴ : cette période correspond à une fenêtre critique de sensibilité et de vulnérabilité de notre organisme face aux effets de l'environnement et de facteurs nutritionnels qui pourraient venir le « changer » durablement.^{2,4} Les gènes ainsi modifiés pourraient même parfois se transmettre de génération en génération.³ Cette notion d'influence de l'environnement ou de la façon dont un individu commence sa vie pouvant jouer un rôle important sur le long terme se retrouve aujourd'hui sous le concept de DOHaD (Developmental Origins of Health and Diseases ou « origine développementale de la santé et des maladies »), qui a repris et suivi le programme de santé publique et de recherche lancé par l'OMS.⁵ (Porte, 2015)

3.2. Pourquoi s'intéresser si tôt à l'alimentation ?

L'alimentation représente une variable pour laquelle l'observation de l'impact de l'environnement nutritionnel sur le génome humain est avérée. En plus d'être en plein développement et d'être extrêmement sensible à son environnement de manière générale, les 1000 jours correspondent aussi à la période durant laquelle s'acquièrent et se construisent les comportements de l'enfant. C'est ainsi que la dimension socio-culturelle vient rencontrer et s'imbriquer avec le biologique : l'alimentation, les pratiques et habitudes alimentaires de la mère durant les neuf mois de gestation auraient un impact sur l'expression des gènes de son bébé et donc de sa future santé. Tout comme les comportements alimentaires prodigués par les parents sur les deux premières années de vie de l'enfant. Si l'on veut avoir des enfants en bonne santé, il faudrait donc agir tôt, très tôt, avant même leur conception, et être d'autant plus vigilant sur les deux premières années de vie. Autant de points et de concepts qui posent la question de la responsabilité intergénérationnelle, de la potentielle culpabilité envers les parents et de l'évolution de la relation avec l'alimentation, qui ici, (re)prend une dimension de médicalisation. (Fournier, 2015 ; FFAS, 2017)

3.3. Entre développement précoce et sensorialité...

Bien que le concept des 1000 jours soit apparu il y a moins de dix ans, une interaction existante, s'éloignant du domaine de l'épigénétique, entre environnement nutritionnel, fœtus, dès le développement le plus précoce, et bébé avait déjà été montré. En effet, même *in utero*, il y a une perception et une mémorisation, par le fœtus, de

⁵ LE GRAND FORUM DES TOUT PETITS. *Les 1000 premiers jours de vie*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mQ7a> (Consulté le 28/05/2018)

certaines traces odorantes, saveurs et arômes des aliments consommés par la maman. Cela induit des attentes sensorielles spécifiques et une réponse attractive envers ces odeurs et saveurs par le nouveau-né qu'il sera capable de reconnaître. Cette transmission d'arômes se poursuit également à travers le lait maternel si le bébé est allaité. Cette réactivité sensorielle participe fortement à la formation des préférences alimentaires, qui perdurent et s'accommodent tout au long de la vie et des expériences alimentaires.⁶ (Schaal, 2015)

Ces notions de sensorialité et d'apprentissage précoces autour des sens renvoient à un autre concept touchant spécifiquement à cette thématique et porté, tout comme le PNA, par le Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt (MAAF) : l'éducation au goût et les Classes du Goût.

4. L'éducation à quoi... ?

On l'a vu, éduquer la population constitue un enjeu majeur de santé publique, et encore plus concernant les enfants. L'éducation est un des facteurs qui joue un rôle important, si ce n'est le plus, sur ses comportements alimentaires actuels et futurs. (CNA, 2009) Dès la fin de l'année 2000, le Conseil Européen mettait en avant l'importance d'une éducation à l'alimentation dès le plus jeune âge en considérant la nutrition comme un des facteurs majeurs de la santé. (Ologoudou, 2004) Mais une telle éducation peut se faire de différentes manières.

4.1. DES éducationS

Dans le champ de l'alimentation, les acteurs de prévention et de santé publique peuvent faire appel à plusieurs types d'éducatifs différents mais complémentaires à la fois. Or, il peut être parfois difficile de bien faire la distinction entre toutes. « *C'est un peu tout mélangé.* » (Mme A. Entretien exploratoire n°1)

Ainsi, nous pouvons retrouver, entre autres :

- a) L'éducation nutritionnelle, portant sur la connaissance nutritionnelle des aliments et des besoins de l'organisme (IFN, 2008) et pouvant s'appuyer sur des apprentissages liés aux savoirs, savoir-être et savoir-faire. (Le Bihan et Delamaire, 2015) Largement mise en avant grâce au PNNS, cette éducation est parfois la cible de plusieurs critiques, notamment par rapport aux enfants (Corbeau, 2009, 2012b),

⁶ ANR. Programme National de Recherches en Alimentation et Nutrition Humaine (PNRA) 2006 – Projet OPALINE. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mQ6P> (Consulté le 25/01/2018)

pouvant participer un peu plus à la nutritionnalisation des assiettes. (Masdoua-Lathélize, 2008)

- b) L'éducation alimentaire, dans laquelle l'attention se porte sur l'aliment de manière générale. Elle considère aussi les dimensions socio-culturelles et affectives de l'acte alimentaire et de ses décisions, mais sous-entend également une ouverture au monde et aux différences culturelles tout en gardant à l'esprit la présence d'une ritualisation et d'une socialisation de l'alimentation se faisant à plusieurs niveaux. (Poulain, 2001 ; IFN, 2008) Dans les années 2000-2010, nombre de sociologues, psychologues et scientifiques tels que Michaud (2001), Corbeau (2010, 2012b, 2015), Chiva (2001) ou encore Poulain (2001), Dreyfus (2004, 2008) et Ologoudou (2004), y portaient une attention favorable.
- c) L'éducation au goût ou sensorielle. Il s'agit d'apprendre à connaître l'aliment par les sens, les perceptions sensorielles, intervenants avant, pendant et après la dégustation, afin d'aller au-delà du simple « c'est bon/c'est mauvais » et ainsi créer une vraie rencontre entre l'aliment et le mangeur. Ici encore, au sein de la littérature, nous pouvons dégager un certain consensus sur une telle pédagogie, sur son importance et sa pertinence. (CNA, 1999, 2009 ; Ologoudou, 2004 ; Dreyfus, 2008 ; Corbeau, 2012b ; Politzer, 2012 ; ANEGJ, 2017a)
- d) L'éducation à l'environnement, proposée pour la première fois en 1977, permet aux individus de prendre conscience de l'interaction entre l'homme, dans toute son intégrité et ses aspects, et l'environnement afin d'acquérir des savoirs, savoir-faire, et savoir-être pour intervenir de manière active dans la prévention et préservation d'un environnement de qualité.^{7,8} (UNESCO, 1997 ; Bergerie Nationale, 2008)
- e) L'éducation à la santé environnementale comprend la perception des risques sur la santé liés à des « *facteurs physiques, chimiques, biologiques, sociaux, psychosociaux et esthétiques de notre environnement* ». (IREPS, 2011)

Toutefois, rappelons que cette liste n'est pas exhaustive, et que bien d'autres éducations peuvent être mentionnées, faisant plus ou moins le lien avec celles précédemment citées : éducation aux cultures alimentaires (Corbeau, 2012b, 2015), à la consommation⁹, au patrimoine culturel (Bergerie Nationale, 2008), etc... Toutes aux contours et à la définition flouent. En effet, mise à part pour les cinq premières éducations évoquées, ce qui n'est pas toujours le cas en réalité, il n'est pas toujours facile de trouver

⁷ **GRAINE CENTRE-VAL DE LOIRE.** *Qu'est-ce que l'éducation à l'environnement ?* [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muFS> (Consulté le 27/07/2018)

⁸ **MINISTERE DE LA TRANSITION ECOLOGIQUE ET SOLIDAIRE.** *L'éducation à l'environnement et au développement durable.* [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muF6> (Consulté le 27/07/2018)

⁹ **MANGERBOUGERPRO.** *L'éducation nutritionnel au goût et à la consommation.* [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/msNN> (Consulté le 01/06/2018)

une définition claire et précise de chacune d'entre elles, toutes étant plus ou moins liées ensemble, et le vocabulaire pouvant fluctuer (« pour », « à », « par »,...).

« L'éducation alimentaire j'dirais que c'est beaucoup plus théorique. Par rapport à un enfant, autant on peut la faire avec des parents, par rapport à un enfant, lui dire "Aujourd'hui c'est 10 grammes de viande ou 30 grammes...". C'est très compliqué et en plus... les quantités, l'enfant... il mesure pas. Par contre de lui dire "Ben tu vois dans la journée il faut que tu manges un fruit, il faut que tu manges un légume" ça on va y arriver mais par le jeu. » (Mme J. Entretien probatoire n°2)

J'aimerais également m'arrêter sur une autre éducation, celle à l'alimentation. Difficile là encore de trouver une définition précise pour cette dernière. Lorsque l'on étudie les documents dans lesquels elle peut apparaître, il n'y a jamais de définition détaillée proposée pour celle-ci. Cependant, lorsqu'elle est mentionnée, plusieurs éducations (nutritionnelle, alimentaire, au goût), sont incluses et indiquées en même temps. (CNA, 2017) On peut donc en déduire que l'éducation à l'alimentation constituerait un champ vaste regroupant l'ensemble de toutes ces éducations touchant à l'alimentation, voire même serait le point de rencontre entre toutes. Cela reste révélateur d'un manque d'information sur ces notions, et que finalement l'une n'irait pas sans l'autre.

« J'allais dire je vois pas l'un sans l'autre en fait [en parlant de l'éducation au goût et de l'éducation alimentaire]. (Silence) Parce que... ben l'alimentaire c'est le goût, et le goût c'est l'alimentaire quoi (rires). On peut pas faire de l'alimentaire sans l'goût, c'est pas possible, enfin si c'est possible mais... mais du coup... y a aucune éducation au goût en fait, et... c'est là où plus grands les enfants vont pas avoir un goût très développé et que du coup ils pourront manger tout et n'importe quoi, pour eux ça fera aucune différence. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

« Ben... Non parce qu'après... (Souffle), non j'vois pas trop de différence, j'trouve que c'est assez complémentaire [en parlant de l'éducation au goût et de l'équilibre alimentaire, nutritionnel] » (Mme V. Entretien probatoire n°12)

Le schéma présenté ci-après (Figure 1) représente la vision de l'éducation à l'alimentation, et le lien entre chacune de celles précédemment citées, au regard des recherches menées mais également par rapport à la sensibilité qui en ressort au sein de mon lieu de stage. De plus, le schéma et le contenu des différentes éducations ont été pensés ici en priorité en lien avec le domaine de la petite enfance, c'est pourquoi des mots tel que « diversification » peuvent apparaître.

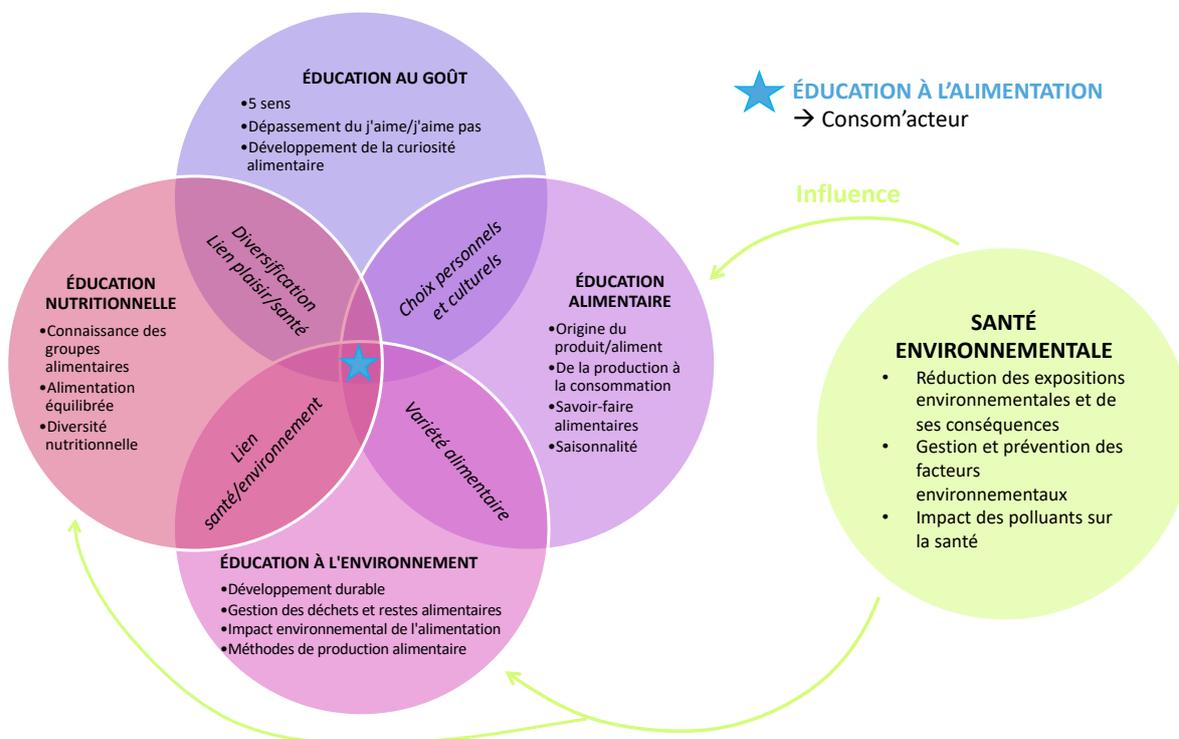


Figure 1 : Liens entre les différentes éducations au regard du domaine de la petite enfance
Source : personnelle

Pour la suite de ce chapitre, et comme a pu l'indiquer l'intitulé de ce mémoire, nous allons plus particulièrement nous focaliser sur l'éducation au goût et ce, dans un contexte politique de la petite enfance.

4.2. L'éducation au goût

La thématique de l'éducation au goût reste, dans notre laps de temps et par rapport à d'autres thématiques, relativement récente. C'est avec les Classes du Goût lancées dans les écoles primaires en 1975 par Jacques Puisais que cette approche prend une véritable ampleur. Bien qu'ayant perdu un peu de vitesse durant un temps donné, ce sujet sera rapidement remis sur le devant de la scène début des années 2000, motivé par les préoccupations sociétales actuelles notamment portées autour des jeunes et des enfants. Malgré un vif engouement afin de redynamiser ces pratiques pédagogiques, les acteurs à l'œuvre se heurtent à un manque de communication et d'organisation collaborative entre eux, multipliant les actions ponctuelles et dispersées, tant au niveau des contenus, des outils que des objectifs des séances proposées.¹⁰

En parallèle, la ferveur et le consensus autour de cette éducation ne cesse d'augmenter. En effet, la mention du goût et de ses dimensions, liée à celles de gourmandise, de plaisir, d'émotion, de partage et de convivialité revient très souvent dans

¹⁰ ALIM'AGRI. *Éducation au goût : réseau national dédié*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/ggPM> (Consulté le 04/11/2017)

les avis du CNA (1999, 2009, 2010) et est encore d'actualité avec, notamment, la recommandation de la mise en place d'ateliers du goût dans le milieu scolaire (2017). Jean-Pierre Corbeau quant à lui, trouve en la composante du goût, mais aussi des sens en général, l'argument permettant la découverte de l'altérité, et donc la construction de son identité, et du ré-enchantement alimentaire. Ceci en mettant en avant expérimentation, incorporation, émotion, interaction entre l'aliment et le mangeur, et revalorisation du plaisir. L'auteur va même jusqu'à « *imaginer des politiques d'éducation gustative et sensorielle* » (2017, p. 75)

De plus, il est important de noter que l'ANEGJ a depuis réalisé un travail conséquent sur la pédagogie de l'éducation au goût. En 2017, elle propose une définition encore plus précise de ce qu'elle peut être et va plus loin que la définition donnée plus haut :

« *L'éducation au goût est un processus éducatif mettant en œuvre des pratiques pédagogiques reposant sur l'acte alimentaire, comme interaction entre les aliments et les mangeurs sensibles.* » (ANEGJ, 2017a, p. 13)

Cet important travail réalisé par l'ANEGJ a également permis de mettre en lumière le distinguo entre éducation POUR le goût et éducation PAR le goût constituant les deux axes sur lesquels une éducation au goût se base. La combinaison de ces deux aspects permet ainsi d'apporter une attention à la fois sur l'aliment mais aussi sur le mangeur. Ceci participe autant à l'expérience sensorielle individuelle, à une connaissance de soi, qu'à celle collective, permettant à l'individu de trouver sa place au sein d'un collectif. (*op. cit*)

4.2.1. *Bonjour Madame la Politique !*

Petit à petit, l'éducation au goût trouve du soutien du côté des volontés publiques et politiques, tout comme sa consœur, l'éducation nutritionnelle quelques années auparavant. Fin des années 2010 l'idée de la création d'un réseau national d'éducation au goût, jusqu'alors absent, émerge. L'année suivante, le PNA, sous l'impulsion du Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du Territoire (MAAPRAT) de l'époque, remet en lumière les Classes du Goût dans le milieu scolaire et montre par cela son intérêt pour l'éducation au goût.^{10,11} Dans la foulée, un document référent est élaboré afin de poser précisément les compétences des éducateurs du goût et d'identifier ces personnes ressources.⁹ (MNEJVA, 2011) C'est ainsi que s'ensuit, sur une démarche étatique en collaboration avec des acteurs de l'éducation au goût, la naissance de l'Association Nationale pour l'Éducation au Goût des Jeunes (ANEGJ) en 2012.¹⁰

¹¹ ANEGJ. *Un peu d'histoire... de 1975 à 2012*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mnNB> (Consulté le 06/06/2018)

4.2.2. En action sur le terrain

Cette entrée dans la politique se traduit par la mise en place, ou la revalorisation comme les Classes du Goût, d'actions concrètes autour de l'alimentation et du domaine de l'éducation au goût.

Nous pouvons ainsi prendre pour autre exemple celle du programme européen de distribution de fruits et légumes dans les écoles « Un fruit pour la récré » mis en place dès 2009. Son principe est simple : par la distribution d'au moins six fruits et légumes par trimestre, en plus du temps de restauration scolaire, le projet a pour volonté de participer à la découverte de cette catégorie d'aliment, d'aborder la notion de goût et de plaisir autour de leur consommation mais aussi de contribuer à la prise de « *bonnes habitudes alimentaires* ». Les établissements scolaires, primaires ou secondaires, et périscolaires sont bien évidemment invités à varier et diversifier les fruits et légumes proposés, tant au niveau de la variété que du mode de préparation, frais de préférence. Un accompagnement pédagogique est également prévu et exigé dans le cadre de cette démarche autour d'activités et d'outils ludo-pédagogiques.^{12,13}

De cette façon, s'est installée la légitimisation de l'éducation au goût. Néanmoins, là encore le domaine de la petite enfance est mis de côté. Bien que « *les enfants doivent [...] apprendre à déguster, à goûter les aliments dès leur plus jeune âge* » (MNEJVA, 2011, p.3), rien n'est instauré, du moins mentionné, pour cette tranche d'âge que représentent les 0-3 ans. Tout se concentrant à partir de leur entrée à l'école.

Bien qu'une association nationale existe et que des projets sont et se mettent en place, nous pouvons malgré tout faire face à une articulation difficile autour de l'éducation au goût et ce particulièrement dans le champ des 0-3 ans.

L'alimentation touchant à plusieurs domaines, elle se retrouve portée et véhiculée par différents corps ministériels, chacun s'occupant de la partie le concernant, *a priori*, le plus. (Annexe A) Nous avons commencé à le voir ici entre le PNNS côté de la santé et le PNA plutôt côté agriculture. D'autres points similaires seront abordés dans les prochains chapitres faisant ressortir cette pluralité d'acteurs au sein de la politique alimentaire du territoire.

De plus, concernant la petite enfance, rien n'est davantage précisé et aucune politique territoriale alimentaire n'est observable et encore moins concernant l'éducation au goût.

¹² LES FRUITS ET LEGUMES FRAIS – INTERFEL. *Un fruit pour la récré*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mnxB> (Consulté le 06/06/2018)

¹³ ÉDUSCOL. *Découvrir l'alimentation et bien se nourrir*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/ggPd> (Consulté le 05/11/2017)

Mais qu'en est-il exactement de la petite enfance ? Quelles sont les politiques la concernant à proprement parlé ? Comment se structurent-elles ? Quelles sont leurs priorités ? Y a-t-il des choses dans ce contexte, mentionnant l'alimentation ? Qu'en est-il dans les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) ? Comment ces établissements s'organisent-ils ? Quelle est la place de l'alimentation et comment peut-elle s'organiser ?

Nous venons de le voir, la petite enfance est absente des politiques publiques concernant l'alimentation. Pourtant, et comme le rappelle la question des 1000 jours, avant même sa naissance, le nouveau-né est dépendant de son environnement, notamment de sa mère. En grandissant, cette dépendance envers son entourage se poursuit. Il ne peut survivre seul dans un monde qui lui est hostile. Il a besoin de repères et de guides pour arriver à grandir et à évoluer dans un tel endroit, rempli de significations qu'il devra apprendre à s'approprier. Et ce, pas uniquement dans le domaine alimentaire. C'est donc presque tout naturellement que des politiques publiques sur la petite enfance et la famille ont vu le jour. Mais quelles sont-elles ? Comment, là encore, la politique s'est invitée dans la vie familiale ? Quelles sont ses actions et implications ? Et dans tout cela, l'alimentation a-t-elle une place ?

1. Politiques familiales, de la petite enfance et d'accueil en France

Rien qu'à l'évocation du titre, tout comme nous continuerons à le voir plus tard pour l'alimentation, les politiques concernant la petite enfance semblent également être multiples et toucher différents points.

1.1. Politique familiale : du côté de la famille

1.1.1. Des enjeux : lesquels, comment, pourquoi ?

La France fait partie des pays présentant une politique familiale et d'accueil de la petite enfance la plus évoluée et la plus ancienne ; la famille étant devenue une affaire d'État très rapidement. (Martin, 2011, 2010, 2017)

En effet, apparut dès les années 1930, au sortir de la Première Guerre Mondiale, cette politique familiale ne cesse d'évoluer afin de faire face aux changements sociétaux et renvoie à différents enjeux. D'abord dans un but de lutte contre la baisse de natalité du pays : fécondité et famille deviennent alors des enjeux considérables pour l'action publique. Mais c'est après la Seconde Guerre Mondiale, toujours dans un objectif de promotion de la fécondité, que cette politique familiale prend véritablement une place parmi l'agenda politique et s'inscrit durablement au sein de l'administration publique. Puis, courant des années 1960-1970, le focus est mis sur la reconnaissance des droits des femmes. Entre 1970 et 1980, ce sont les familles les plus vulnérables qui vont être les cibles prioritaires de ces politiques. Enfin, un retour vers les femmes va être fait, fin des années 1990, avec comme objectifs de ces politiques une conciliation vie familiale/vie professionnelle ainsi

qu'une augmentation du taux d'activité féminin, avec comme trame de fond, l'égalité des sexes. Ce dernier point étant également à l'ordre du jour des institutions européennes. Ceci traduit donc un changement et des allers-retours au sein de la politique familiale, passant de l'universalité à la sélectivité, du familialisme à l'individualisme, intégrant au passage politiques d'emploi, économique et d'égalité. (Figure 2) Ainsi, la diversité des acteurs, des enjeux et des moyens mis en place s'investissant font qu'il serait plus juste de parler de politiqueS familialeS au pluriel plutôt qu'au singulier. (Martin, 2010, 2011)

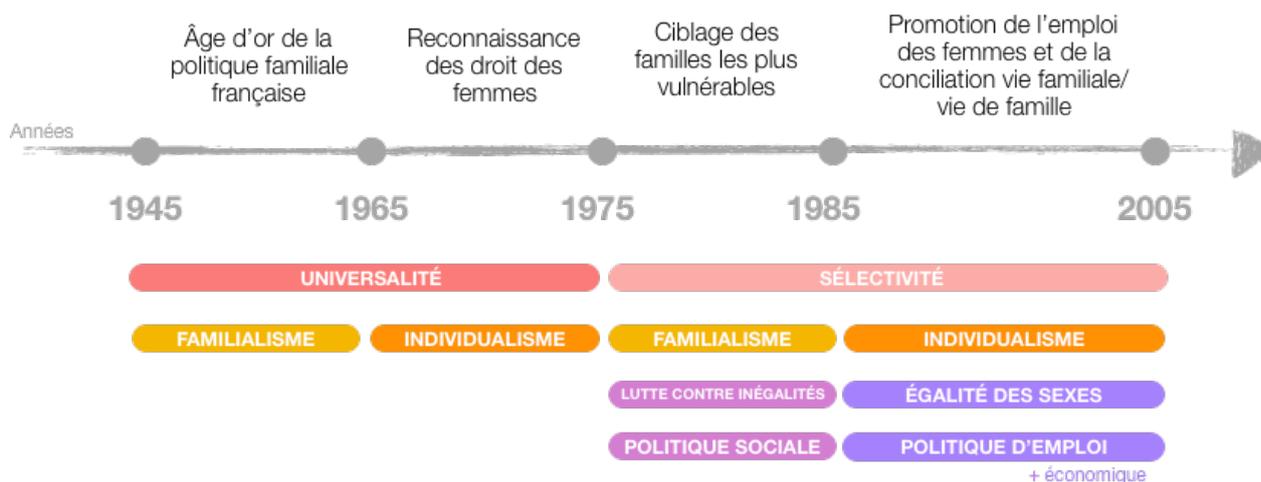


Figure 2 : Évolution et principales étapes des politiques familiales en France
Source : d'après Martin, 2010, 2011

1.1.2. Vous avez dit changements ?

Comme nous venons de le voir, la politique de la famille se conjugue au pluriel et a été sujette à des évolutions au fil des décennies. Si des changements ont eu lieu, c'est que probablement la société aurait changé, mais avec elle, la famille aussi. Telles sont les interrogations qui se posent.

Plusieurs travaux ont mis en avant que, depuis le milieu des années 1970, les familles et les liens familiaux auraient connu de profonds changements. « Famille des Trentes Glorieuses » et « Famille des Trentes Piteuses » s'opposeraient. À la première, correspond l'image d'une famille nucléaire et légitime, stable, féconde, très institutionnelle, reposant sur le patriarcalisme, la division homme/femme et où « père », « mère » et « enfants » suffisent à la caractériser. La deuxième renvoie au tableau d'une famille plus contemporaine, composée, le plus souvent, d'un couple bi-actif, moins féconde, instituée et stable que la précédente ; de nouveaux acteurs intervenants dans la socialisation des enfants ; allant jusqu'à l'apparition de nouvelles formes de famille et de parentalité. (Martin, 2006b, 2012)

Ce passage entre « familles du Baby Boom » et « familles plus contemporaines » serait à l'origine d'un changement du système familial, vu comme s'effondrant, en péril, et offrant

une porte ouverte à l'insécurité qui serait nuisible pour les enfants. Ce sont donc ces changements au sein de la famille et des rôles et interactions entre parents et enfants qui auraient induit un intérêt pour la parentalité et la mise en place par l'ordre public et politique d'un soutien à celle-ci. (Martin, 2006b, 2012) En effet, il n'est pas rare, suite à ce contexte de changement, que cette transformation de la famille soit considérée comme à l'origine de toutes sortes de problèmes, la famille ne jouant plus son rôle. Une pathologisation de cette dernière peut alors avoir lieu : les parents deviennent le problème de ces difficultés. (Martin, 2006a, 2006b ; Giampino, 2006b) D'où la justification de l'instauration d'une politique de soutien à la parentalité, pouvant être source de pression sur les parents.

Mais est-ce vraiment la famille qui a changé et qui aurait induit ces discordances ? Plusieurs avis et controverses émergent autour. Toutefois, la famille et ses changements relationnels sont vus comme le reflet et le miroir de mutations sociétales. (Martin, 2006a) L'influence et la modification des contextes de vie a amené, tout naturellement, la famille à s'adapter à son environnement. Comme l'indique Giampino, si la famille change, « *c'est signe qu'elle se porte très bien* » (2006, p. 34) ; la famille étant l'institution qui s'ajuste le plus aux évolutions de son milieu sociétal, de pensée et technologique. (*op. cit*) Durkheim ayant déjà mis en avant que la définition de la famille dépendait du contexte dans lequel elle s'inscrivait. (Martin, 2012)

Toujours est-il que, même si la famille n'apparaît pas être responsable des aléas pouvant être présents au sein de cette période contemporaine, la mise sur agenda de la parentalité est apparue au cours des années 1990 pour palier à la crainte, comme nous avons pu l'évoquer juste au-dessus, d'une insécurité de la jeunesse qui serait en mal de repères.

1.2. La parentalité : du côté des parents, ou presque....

Actuellement, tous les pays s'intéressent au soutien à la parentalité, notamment par l'intérêt grandissant pour l'investissement social. Mais sa mise en place va dépendre des contextes des pays et sera différente pour chacun. En France, l'engagement de l'État sur cette thématique est très fort.

Relativement récent, le concept de parentalité est complexe et ambiguë. Alors que ce terme présente sa propre définition et traduction selon la langue dans laquelle on l'étudie, il se retrouve également à la frontière de plusieurs disciplines. Toutes apportant

leur contribution à sa définition, mais qui ont aussi leur propre façon de la définir et de l'étudier.

Pour la psychanalyse, l'un des premiers domaines à avoir approché la parentalité, devenir parent s'inscrit dans la continuité des étapes liées à celles de l'enfance et de l'adolescence. Passer par cette étape se ferait à travers un certain processus, une « *crise structurante* » (Martin, 2012, p. 8), plus ou moins influencée par les caractéristiques de la société dans laquelle on vit à cet instant précis. Pour cette discipline, devenir parent n'est pas un acquis inné mais constitue bien un apprentissage, un processus de « *transformation personnelle en parent* » (*op. cit.*, p. 9), dont l'héritage familial et des générations ont un rôle important. Lebovici voit la parentalité comme un double processus : il s'agit de la rencontre de l'héritage de ses propres parents et de l'influence de l'enfant sur ses parents. Ainsi se distingue parenté et parentalité. (Martin, 2012)

Alors que la psychanalyse et le travail de la psychologie consistent à comprendre la parentalité en étudiant et en comprenant la transformation de l'individu en parent, l'anthropologie, quant à elle, va s'intéresser plutôt à la compréhension du rôle des sociétés dans le conditionnement de la fonction parentale et étudier les différences et ressemblances possibles entre sociétés. La définition de la parentalité que donne Maurice Gobelier, anthropologue français, fait ressortir le poids des normes sociales, auxquelles les parents peuvent faire face, ainsi que le caractère très sociétal de ce qu'est la parentalité, renvoyant à une certaine notion de déterminisme. Mais il précise également que cette notion de parentalité est un construit culturel et qu'elle ne concerne pas uniquement que les géniteurs de l'enfant mais englobe toutes personnes susceptibles de pouvoir s'occuper de lui et d'adopter un rôle parental. À ce versant plutôt déterministe, vient s'ajouter le côté de l'individualisme apporté par Fines : selon elle, notamment dans la société contemporaine, la parentalité relèverait du libre choix, d'une volonté personnelle et individuelle renvoyant au fait qu'il existerait de multiples positions et contextes possibles pour devenir parent. Ceci vient rejoindre le fait qu'il n'y a pas que la relation biologique, et donc quelque part sanguine, qui détermine uniquement le seul fait d'avoir un rôle de parent. (*op. cit.*)

Il y a donc deux notions à distinguer : celle de parenté et celle de parentalité. Et c'est là que le domaine juridique rentre en jeu. La parenté va être exclusive à une ou deux personnes, dont la notion de génération prime. Tandis que la parentalité peut concerner plusieurs personnes, sur un même temps ou tour à tour, de manière ponctuelle ou plus durable dans le temps, et présente un caractère évolutif. (*op. cit.*)

Le dernier champ disciplinaire à s'être intéressé à cette thématique est la sociologie. Elle a permis de comprendre les enjeux présents autour de la parentalité, notamment par rapport

aux changements dont nous avons parlé un peu plus haut : alors que les trajectoires familiales se complexifient, elles entraînent également des places et des rôles aux contours plus fous. La cause de ces changements va engendrer plusieurs controverses. Par exemple, la montée de l'individualisme et, dans une moindre mesure d'un « adultocentrisme », viendrait justifier la baisse de la fécondité. Dans la même continuité, le malthuanisme actuel est aussi pointé du doigt : le couple et les individus devant être épanouis en priorité avant de prendre l'enfant en compte dans ce dernier. Cependant, et comme tient à le rappeler De Singly, l'égoïsme possiblement apparent des parents face à l'enfant reste à nuancer car il reste toujours une préoccupation importante et une source d'investissements non négligeables de la part de ceux-ci. La baisse de la natalité et cet individualisme parental seraient alors davantage liés à la pression sociale augmentant et à la vision qu'il faut être un « bon » parent. En effet, un enjeu important gravite autour du petit-être par rapport à l'adulte qu'il deviendra : les parents doivent réussir à accompagner l'enfant dans son développement tout en lui assurant épanouissement, réussite et en le guidant sans lui imposer de trop fortes obligations. Ainsi apparaissent le poids des normes pouvant s'imposer. (*op. cit*)

1.2.1. Soutien à la parentalité : soutien à qui, à quoi ?

Bien que le terme de « soutien à la parentalité » soit plutôt récent dans notre lexique, il n'en reste pas moins que les pratiques relevant de cela sont plus anciennes que le terme en lui-même. L'apparition d'une « politique de la parentalité » a vu le jour dès les années 1930. (Martin, 2012) La mise sur agenda politique plus poussée de la parentalité comme l'une des caractéristiques non négligeables de la santé des enfants a entraîné une modification dans l'intervention publique en France, notamment de la politique familiale. Le soutien à la parentalité est devenu une véritable priorité de santé publique, portée par le Ministère des Affaires Sociales et plus précisément par la Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS) depuis 2010. (Lianos, 2012 ; Le Luong, 2014 ; Martin, 2014)

Ainsi, la définition de ce tel soutien renvoie à plusieurs disciplines, comme nous avons pu l'évoquer plus haut, mais résulte aussi de multiples interrogations et discussions autour de ces transformations familiales. Et c'est à partir de ces contextes que ces politiques vont plus ou moins changer, plus ou moins évoluer. Face à cela, un changement de « cible » a pu apparaître dans la politisation de la parentalité : on parle davantage d'une politique de l'enfance plus que celle de la famille. Il ne s'agit plus uniquement d'agir envers les parents mais de prendre en compte la relation parent-enfant : les parents sont visés oui, mais toujours avec en ligne de mire l'enfant pour justifier des dispositifs mis en place pour

assurer son bien-être. Un glissement se fait entraînant avec une responsabilisation et une culpabilité toujours plus accrues et présentes de la famille et des parents. (Giampino, 2006b ; Martin, 2006b, 2012) Il faut qu'ils fassent bien et si un soutien à la parentalité est instauré c'est que, quelque part, ils ne seraient pas à la hauteur.

Ce soutien, bien que pouvant varier d'un pays à un autre, constitue un enjeu essentiel des gouvernements européens et présente trois principes communs à tout territoire :

- concerner en priorité les parents,
- favoriser le bien-être de l'enfant ou des parents ainsi que la relation entre les deux,
- agir sur les compétences parentales.

De ces principes de soutien à la parentalité vont découler des services de soutien à la parentalité, dont un, celui de la mise en place de crèche, va constituer un point de cette recherche. (Hamel et Lemoine, 2012)

Mais parler de soutien à la parentalité rentre dans une démarche plus globale que le simple fait de s'intéresser aux parents.

1.2.2. Soutien à la parentalité : une approche holistique

On l'a vu, la politique de soutien à la parentalité est un axe important au sein de la sphère publique. Mais elle recouvre des aspects plus généraux. Bien que concernant en priorité les parents et le mieux-être de l'enfant, cette parentalité a une résonance plus large sur la santé de l'enfant et peut en constituer un facteur majeur. Mais ce soutien à la parentalité doit évoluer et s'adapter en fonction de la société et de ses besoins. Il ne s'agit plus de s'intéresser uniquement à l'enfant et à ses parents, mais de prendre également en compte l'environnement dans lequel cette entité familiale évolue. Ainsi, il est de la responsabilité sociétale et politique de rendre l'environnement de la famille, mais surtout de l'enfant, sain et serein. (Le Luong, 2014)

C'est ainsi qu'en France, la politique de soutien à la parentalité vient s'insérer dans une démarche plus globale de protection sociale. Ceci est confirmé par la typologie d'Hetherington selon laquelle la France appartient au système holistique où la notion de prévention est mise en avant. Une vraie volonté est affichée d'accentuer le travail pluridisciplinaire et la transversalité dans les actions de ce domaine. (Boddy, 2012) Tout cela peut également faire écho à la notion d'investissement social évoquée plus haut. L'Agence Régionale de Santé (ARS), dont la DGCS participe à son pilotage¹⁴, fait ressortir le soutien à la parentalité dans ses priorités d'intervention pour la petite enfance dans les années à venir. Considérant aussi le fait qu'autant les premières années de vie de l'enfant

¹⁴ MINISTÈRE DES SOLIDARITÉS ET DE LA SANTÉ. DGCS (Direction générale de la cohésion sociale). [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mu6x> (Consulté le 20/07/2018)

que l'investissement et la présence de son entourage dans ses apprentissages constituent des facteurs déterminants pour sa santé et son développement futur. (ARS, 2018)

1.2.3. *Les enfants, dès le plus jeune âge*

Si un soutien à la parentalité s'est développé, c'est que les pouvoirs publics ont pu mettre en avant certaines problématiques pour lesquelles des politiques sont envisagées afin d'y répondre. Un exemple repose sur celle de l'investissement social, ou *social investment*. (Martin, 2014) De manière générale, il est admis que l'acquisition de bonnes connaissances, voire de compétences, dès le plus jeune âge constitue un enjeu important dans le développement de capacités futures. (IGEN, 2011) En effet, toutes les bases psychiques, cognitives et donc les connexions entre neurones du cerveau de l'enfant s'établissent, pour l'essentiel, au cours des toutes premières années de vie. Le développement cérébral et cognitif de l'enfant est donc dépendant de son environnement et particulièrement des stimulations et attentions qui peuvent lui être faites. Autant dans le domaine cognitif et l'acquisition du langage, que dans celui socio-culturel et affectif.¹⁵ (Terranova, 2017) Cela contribuerait à une meilleure réussite scolaire de l'enfant mais aurait aussi un impact tout au long de sa vie (IGEN, 2011). Ce qui peut donc éviter la peur du phénomène de délinquance de la jeunesse évoqué plus haut et pour lequel des mesures de soutien à la parentalité ont été mises en place. La petite enfance apparaît également comme une période de la vie déterminante pour agir sur les inégalités de santé, pouvant se révéler dès le plus jeune âge, étant liées à plusieurs déterminants socio-environnementaux, mais aussi à la parentalité, aux pratiques parentales sur le développement de l'enfant et son état de santé autant physique que mentale. (SFSP, 2016) Partant de cela, il apparaîtrait qu'intervenir dans la petite enfance et son éducation constituerait le secteur d'investissement le plus rentable, en particulier pour les milieux défavorisés. C'est en tout cas ce que met en avant les travaux d'Heckman. (Figure 3) Selon lui, plus l'investissement dans la petite enfance se fait tôt, plus cela aura de bénéfices sur les futurs adultes qu'ils deviendront. L'impact dans le social sera d'autant plus important que des dépenses futures pourront ainsi être potentiellement évitées. Cet investissement repose donc sur une logique socio-économique de rendement pour la société à plus ou moins long terme.

¹⁵ LA CROIX. *Le tout-petit peut mourir s'il n'a pas de contacts affectifs*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mugD> (Consulté le 14/04/2018)

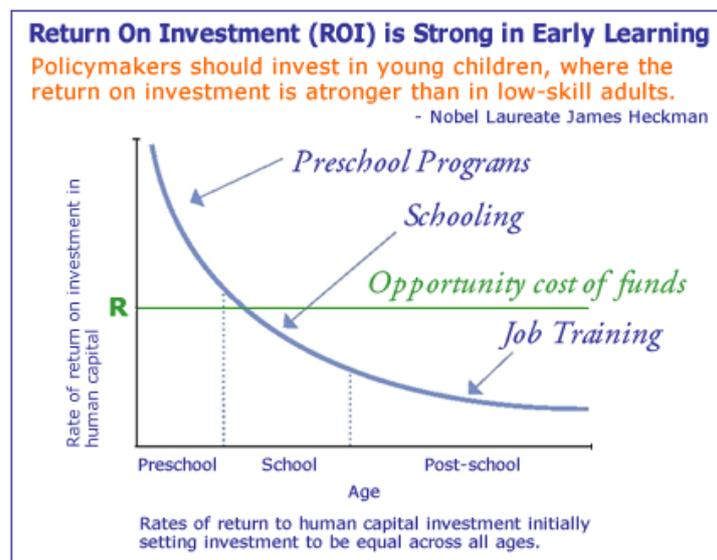


Figure 3 : Courbe de Heckman
 Source : Damon, 2013

Cela peut renvoyer à la question des 1000 jours et de l'importance des premières années de vie de l'enfant. Associé à cela, une pression supplémentaire vient s'ajouter dans le domaine de la petite enfance, mais encore une fois auprès des parents puisque ce sont ces derniers les référents et responsables en premier lieu de leurs enfants. (IGEN, 2011 ; Damon, 2013 ; Martin, 2014, 2017 ; Terranova, 2014, 2017)

1.3. Politiques de la petite enfance et d'accueil : du côté des enfants mais aussi des parents

La mise en place de politiques familiales s'est faite, entre autres, dans un but de relance de la fécondité et d'accès à l'emploi des femmes, en leur permettant de concilier plus aisément vie familiale et vie professionnelle. La réussite, au niveau français, de cette politique est en lien étroit avec celle d'accueil du jeune enfant et de l'importante offre disponible aux familles. Un virage est donc pris : ce n'est plus uniquement la famille et les parents qui sont visés, mais c'est aussi la petite enfance. Un glissement se fait donc entre politique familiale et politique de la petite enfance. En effet, comme nous avons pu le voir précédemment, l'enfant n'est plus le simple adjuvant de sa famille, mais apparaît bien comme une porte d'entrée pour le « succès » et le bien-être à la fois de ses parents, mais aussi de la société et de son aspect financier. Mais là encore, les politiques de la petite enfance et d'accueil du jeune enfant ont évolué et se sont modifiées au cours de ces dernières années. (Martin, 2010, 2017 ; Damon, 2013 ; Terranova, 2014)

1.3.1. Organisation et sectorisation

Il existe deux modèles d'accueil de la petite enfance. Celui intégré et celui différencié, appelé aussi de manière juxtaposée. La France se trouve dans le deuxième modèle : l'accueil des jeunes enfants se divise alors en deux tranches d'âge ou types de structures, chacune relevant de directives et de ministères différents :

- de 0 à 2-3 ans, relevant plutôt des EAJE et du Ministère des Affaires Sociales ;
- puis de 3 à 5-6 ans, appartenant plus au domaine scolaire et donc relevant du Ministère de l'Éducation Nationale.

La France offre également la possibilité aux enfants dès 2 ans de rentrer dans le système scolaire. (IGEN, 2011 ; Terranova, 2014)

1.3.2. Genèse et évolution

Historiquement, l'école maternelle constitue l'une des premières solutions d'accueil proposée aux familles pour leurs tout-petits. Pour commencer à partir de 4 ans, puis dès 2 ans au milieu du XVII^{ème} siècle. D'abord vu dans un contexte religieux, il s'agit de prendre en charge des enfants sans surveillance et de les familiariser à la foi. Fin du XIX^{ème} siècle, il s'agit en priorité d'accueillir des enfants de familles défavorisées afin de leur offrir une solution de garde et de les intégrer dans de « véritables maisons d'éducation » (Germain *et al*, 2015, p.105), tout en assurant leur bien-être et l'acquisition d'habitudes auxquelles ils ne pourraient pas avoir accès au sein de leur famille. À partir du XX^{ème} siècle, l'accent est mis sur trois fonctions principalement : celle de garderie, d'éducation et de préparation à l'école primaire. Bien que souhaitant participer à la réduction des inégalités et apporter un rôle compensatoire, il n'en reste pas moins que la vision de l'accueil pré-primaire reste centrée sur l'école et l'enseignement. (IGEN, 2011 ; Germain *et al*, 2015 ; Martin, 2017)

Toutefois, les conditions des femmes et l'augmentation de leur taux d'activité ont entraîné une évolution et une diversité dans l'offre d'accueil de la petite enfance pouvant recevoir les enfants dès le plus jeune âge. En premier lieu, la mise en place des crèches présentait un caractère économique : il s'agissait de permettre le retour des femmes sur le marché du travail tout en proposant une solution de garde. Là encore, cet accueil en crèche se faisait prioritairement pour les classes ouvrières avec comme trame de fond d'assurer la sécurité sanitaire des enfants afin d'obtenir la confiance des parents pour qu'ils acceptent de confier leur progéniture. Les premières crèches publiques n'apparaissent qu'au XX^{ème} siècle. (Troutot, 1989 ; IGEN, 2011 ; Damon, 2013 ; Martin, 2017 ; Terranova, 2017)

Au regard de tout cela, nous pouvons donc constater, et comme l'a bien fait ressortir Claude Martin dans ses réflexions, que l'objectif de la politique d'accueil de la petite enfance

n'est pas uniquement centrée, et l'est peut-être trop peu, sur le bien-être des enfants, mais qu'elle englobe des intérêts plus larges, regroupant à la fois les conditions parentales et salariales, mais aussi d'emplois, d'arbitrage entre privé et professionnel et d'égalité. (Martin, 2017) Toutefois, cela peut rester à nuancer, et c'est ce que nous allons voir dans les points suivants, particulièrement pour les EAJE, cibles principales de cette recherche. Par ailleurs, on peut également commencer à percevoir une coordination plutôt difficile des politiques de la petite enfance : pour les parents ou pour les enfants ? (Damon, 2013) ; et la multiplication des acteurs et ministères impliqués. (Annexe B)

2. Les EAJE, entre diversité, multiplicité et inégalité

Comme nous avons pu le voir, les évolutions de la société, des conditions, contextes et demandes de travail font que les parents ne peuvent plus assurer seuls l'éducation de leur enfant, et ce, dès le plus jeune âge. Cette éducation, et même plus largement cette socialisation fait dorénavant intervenir « *une communauté éducative* » (Ottavi, 2012, p. 123), dont les différents acteurs doivent coopérer avec les familles.

2.1. Évolution des attentes des EAJE

Un premier changement dans la garde d'enfants apparaît après la Seconde Guerre Mondiale. Mais c'est véritablement à partir des années 1960-1970 qu'un tournant considérable dans l'accueil des enfants en crèche a pu se voir et embrasser un désir d'accueil beaucoup plus global et large. (Troutot, 1989 ; IGEN, 2011 ; Damon, 2013) Les crèches ne sont plus uniquement destinées aux familles dans le besoin mais à toutes entités familiales quelles que soient leurs conditions socio-éco-démo-professionnelles. Cette recomposition sociale, mais également la diffusion et la vulgarisation, dans le même temps, des connaissances en psychologie infantile du bébé et du jeune enfant vues sous un nouvel angle, participent à l'émergence de véritables attentes et préoccupations en termes d'éducation et de pédagogie à leur égard. (Troutot, 1989 ; IGEN, 2011) Il n'est plus considéré que le jeune enfant ait uniquement besoin de soins psychologiques. Il est véritablement acteur et sujet de son développement, tout en restant dépendant de son environnement et des interactions à lui offrir, dont le rôle à jouer est important. (IGEN, 2011) Une « *redéfinition culturelle* » (Troutot, 1989, p. 85) s'établit alors dans le recours aux crèches, n'apparaissant plus uniquement comme un lieu d'usage social mais bien un lieu de vie et d'épanouissement pour le jeune enfant. (*op. cit*)

2.2. EAJE : qui, quoi, comment ?

2.2.1. Une pluralité d'acteurs

Une première diversité est perceptible dans les possibilités fournies aux parents pour la garde de leur enfant. Les EAJE qui en font partie, constituent un lieu d'accueil collectif et représentent la troisième solution de garde en 2013 (Figure 4). Faisant partie des modes de garde dits formels, les EAJE occupent alors la deuxième position de choix d'accueil, derrière les assistant(e)s maternel(le)s et devant la garde à domicile et la préscolarisation. (IGAS, 2017) Cela peut s'expliquer par le fait que les assistant(e)s maternel(le)s sont considéré(e)s par la population française comme le mode de garde le plus approprié, devant la crèche collective et la garde par les grands-parents, alors que ces derniers étaient ceux favorisés quinze ans auparavant. Les EAJE sont vus comme le mode de garde le plus favorable pour l'enfant, mais va également être celui présentant le plus d'inconvénients selon les parents. (Leprince, 2013)

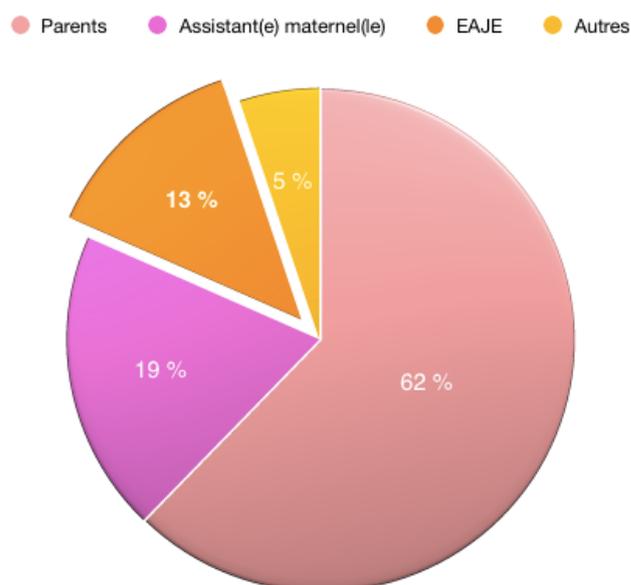


Figure 4 : Répartition des enfants de moins de 3 ans selon le mode de garde en semaine, de 8h à 19h, en France, en 2013

Autres : École, garde à domicile, par les grands-parents ou autres membres de la famille, baby-sitter...

Source : D'après DREES, 2014

Une autre diversité peut être perçue dans les offres car les EAJE regroupent plusieurs types d'accueil. On y retrouve ainsi les crèches collectives, parentales, familiales, associatives, de personnel, d'entreprises ou inter-entreprises, les multi-accueils, les micro-crèches ou encore les haltes garderies ou jardins d'enfants. De manière générale, ces structures reçoivent les enfants de façon collective, de la quasi naissance à leur 3 ans, voire jusqu'à 6 ans en dehors du temps scolaire ou lors de la présence d'un handicap psychomoteur chez l'enfant ; tous les jours de la semaine ou de manière plus occasionnelle. Ces lieux d'accueil peuvent être associatifs, municipaux ou privés.

Concernant les professionnels intervenant auprès des enfants, là encore, une équipe pluridisciplinaire intervient : infirmières puéricultrices, auxiliaires de puériculture,

éducateur(rice)s de jeunes enfants, CAP petite enfance ou encore agents de cuisine ou cuisinier(ère)s. Cette variété des statuts de professionnels de la petite enfance se traduit donc par une multiplicité dans les formations dispensées, mais également dans leurs conditions de travail, et ce, d'un type de structure à un autre. (Chaplain et Custos-Lucidi, 2005 ; Ulmann, Betton et Jobert, 2011) Toutes ces personnes sont investies, plus ou moins directement, dans le quotidien de l'enfant, que ce soit pour les soins, les repas, les activités ou pour veiller à son bien-être. Des acteurs plus ponctuels, telles que des psychologues ou des psychomotriciens, peuvent également intervenir au sein des crèches. Se rapportant au MSS, elles doivent respecter des conditions d'accueil du jeune enfant pensées au niveau national. Toutefois, ces dernières peuvent quelque peu varier selon le type d'accueil et leur organisation. Le contenu plus précis de ce qu'elles peuvent mettre en place et les pédagogies à adopter ne sont pas définies au niveau national et restent à la volonté de chaque structure. Des normes de sécurité doivent également être respectées au niveau des locaux. Leur aménagement doit être pensé de manière à favoriser l'éveil des enfants. (Schillinger, 2014 ; Garnier *et al*, 2015 ; IGAS, 2017)

Ces EAJE peuvent être gérés aussi bien par une collectivité territoriale, qu'un centre communal ou intercommunal d'action sociale, que par une association, une mutuelle ou encore une entreprise. (IGAS, 2017) Leur financement et les aides associées vont également dépendre du territoire sur lequel il se trouve, de l'organisation mise en place et des services proposés aux parents.

2.2.2. Une pluralité de financements

Afin de pouvoir se monter et fonctionner, les EAJE reçoivent des financements de la part de plusieurs acteurs (Figure 5). Pour le cas des structures publiques, la branche famille va constituer une des principales sources de financement via une Prestation de Service Unique (PSU). Une partie des financements est attribuée aux EAJE selon des critères nationaux, mais l'autre partie va être dépendante des Caisses d'Allocations Familiales (CAF) de chaque territoire, en fonction de leurs pratiques et de leur propre politique de financement. Les subventions seront également différentes selon le type d'accueil que représente l'EAJE. Les communes et les intercommunalités vont également participer activement dans le financement des structures de leur territoire. Ces collectivités territoriales peuvent aussi être aidées par une intervention de la CAF via l'établissement d'un Contrat Enfance et Jeunesse (CEJ). Les conseils départementaux peuvent intervenir dans l'aide financière des EAJE, mais cela ne va pas concerner tous les territoires, et cette pratique s'avère être de moins en moins réalisée. Enfin, l'État va lui aussi pouvoir contribuer à ce financement en soutenant l'accueil du jeune enfant via des crédits d'impôts auprès

des familles qui elles-mêmes vont verser une certaine somme en fonction de leurs revenus. Dans une autre mesure, l'État participe à la prise en charge financière de la préscolarisation des enfants de 2-3 ans.

Pour les structures privées, les sources de financement vont également être multiples, mais sans l'intervention de la commune ou du conseil départemental. (IGAS, 2017)

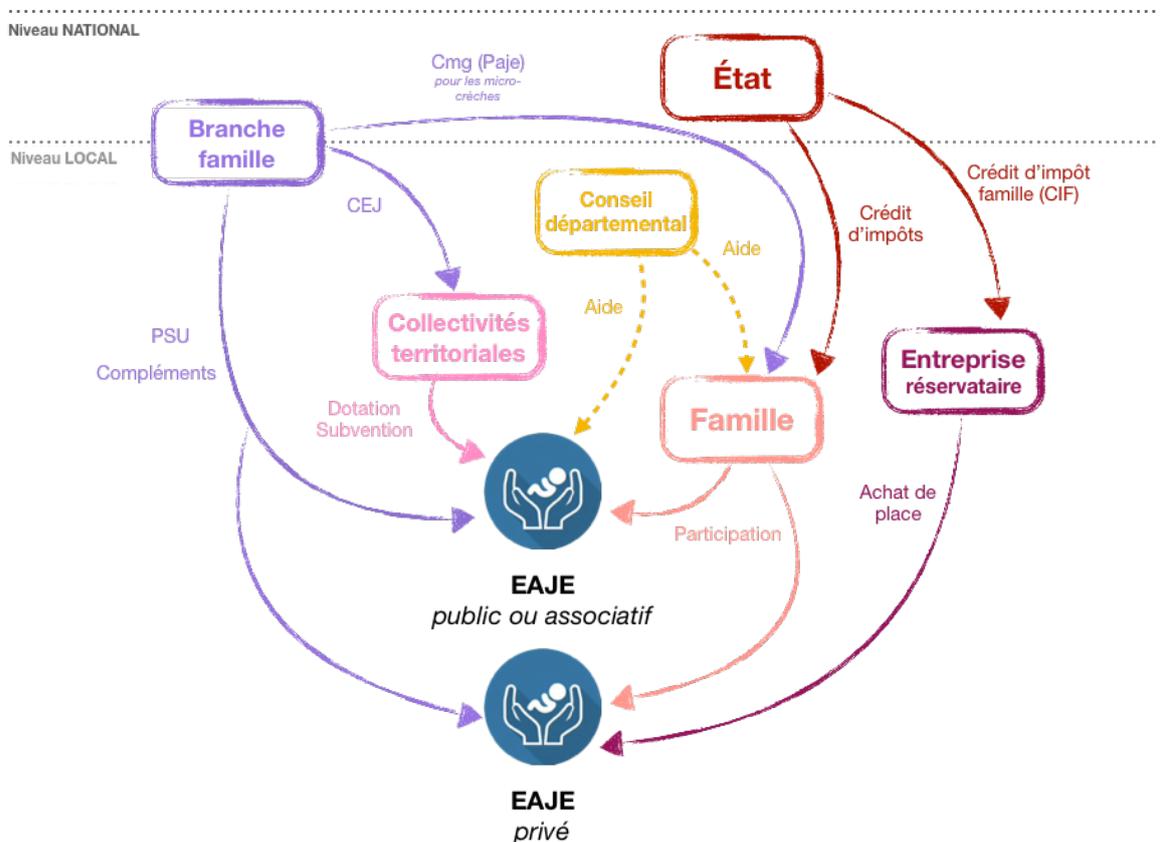


Figure 5 : Représentations des différents flux financiers et sources de financements des EAJE (public ou privé)
Source : D'après IGAS, 2017

Cette répartition et cette pluralité des aides économiques et des acteurs se retrouvent au niveau des acteurs financiers intervenants dans la politique de soutien à la parentalité. Ainsi, au niveau national, on peut retrouver dans les partenaires de la DGCS quasiment tous les ministères, la Caisse Nationale d'Allocation Familiale (CNAF), qui par sa branche famille représente le principal partenaire et financeur, et différentes associations nationales. Au niveau local, la CAF, les collectivités territoriales, les communes ou encore les départements et les associations territoriales peuvent intervenir. Au niveau des financements, là encore, les sources sont diverses, ce qui les rendent difficiles à consolider. La branche famille participe pour moitié au financement total des politiques de soutien à la parentalité, le reste se répartissant entre les collectivités territoriales et l'État avec respectivement 28 et 22% de participation. (Lianos, 2012)

2.2.3. Mais qui s'en occupe ?

Cette multiplicité des acteurs intervenants induit une interdépendance entre eux mais aucun ne présente de compétence obligatoire. En effet, l'État ou autre acteur institutionnel ne possède pas de mission obligatoire dans la responsabilité de l'existence des offres d'accueil ni de compétence « petite enfance » depuis une trentaine d'années. (IGAS, 2017) Une politique de décentralisation s'est amorcée depuis les années quatre-vingt, offrant aux collectivités locales davantage de pouvoir et d'autonomie sur la mise en œuvre des politiques publiques, notamment concernant la petite enfance. (David, 2007) Toutefois, il est important de noter que la compétence « petite enfance » n'est pas obligatoire à l'égard des collectivités territoriales non plus. Ainsi, lors de restriction budgétaire, la priorité n'est alors pas nécessairement accordée à ce public-ci (IGAS, 2017), bien que la politique de la petite enfance puisse constituer un facteur important de développement du territoire. (David, 2006) Les départements comme les communes, n'ont pour responsabilité que de garantir la qualité de l'accueil des enfants ; mais rien ne les oblige juridiquement à financer cet accueil. (IGAS, 2017)

Ainsi, l'acteur central de la création de solutions d'accueil du jeune enfant reste le gestionnaire. Néanmoins, tout ne dépend pas que de lui. En effet, le service de Protection Maternelle et Infantile (PMI) intervient dans l'ouverture des EAJE : c'est lui qui apporte son avis auprès du conseil départemental qui délivre la décision d'agrément et d'autorisation de fonctionnement aux structures. La CAF, alors principal financeur, qui n'a de rôle important à jouer dans l'ouverture de nouvelles structures, intervient davantage sur l'accompagnement des projets qui peuvent être mis en place. Cependant, les PMI présenteraient des pratiques différentes selon les départements. Voire même au sein celle-ci. Tout ceci peut venir justifier le fait qu'« *une politique nationale, globale, de l'accueil de la petite enfance, centrée sur le développement de l'enfant, n'existe pas à ce jour* » (Giampino, 2016, p. 54) et que des inégalités puissent être perçues sur le territoire en termes d'accessibilité aux offres d'accueil du jeune enfant.

2.3. EAJE : des disparités territoriales dans l'offre et l'accès

Le monde de la petite enfance apparaît à la fois très hétéroclite et multidisciplinaire, autant dans les acteurs, dans les solutions d'offre d'accueil que dans les financements. Les conditions d'existence de ces lieux d'accueil ne dépendent que de la bonne volonté des acteurs locaux et notamment politiques. Cette diversité dans les statuts des EAJE sur le territoire entraîne inévitablement des disparités et des inégalités dans l'offre mais aussi dans l'accès aux familles de ces dispositifs.

2.3.1. Disparités d'offre sur le territoire

En France, l'offre des EAJE est très disparate. En effet, bien qu'en moyenne 52 places de garde, tous modes confondus, pour 100 enfants de moins de 3 ans pouvaient être disponibles au niveau national en 2011, cela était très variable d'un département à l'autre. Concernant les EAJE à proprement parlé, la moyenne nationale était de 13 places pour 100 enfants entre 0 et 3 ans en 2011. Mais là encore, cette offre différait selon les départements, pouvant varier de 4 à 34 places. Les zones disposant de la meilleure offre de garde sont celles urbaines, davantage peuplées. Les zones rurales, moins denses, et celles défavorisées présentent un taux d'offre beaucoup moins élevé. (Schillinger, 2014) Toutefois, des politiques publiques destinées à augmenter le nombre de places proposées, autant en accueil individuel que collectif, sont instaurées depuis plus d'une dizaine d'années maintenant, étant un objectif de la politique familiale. Ainsi, la COG État-CNAF 2013-2017 avait pour objectif de proposer 275 000 places supplémentaires, dont 100 000 en EAJE ; objectif qui n'aura pu trouver entière finalité. Cet objectif a été renouvelé mais réajusté au financement de 30 000 places supplémentaires en crèche pour la COG État-CNAF 2018-2022.¹⁶ Ainsi, la moyenne globale, tout mode de garde confondu, est passée à environ 56 places pour 100 enfants de moins de 3 ans sur le territoire français en 2014. Cependant, des écarts importants étaient toujours perceptibles entre départements et régions, pouvant passer d'une offre de 6 places à 46 pour 100 enfants de 0 à 3 ans pour les EAJE en 2014. (IGAS, 2017) Cette répartition changeant peu en 2015. (Figure 6)

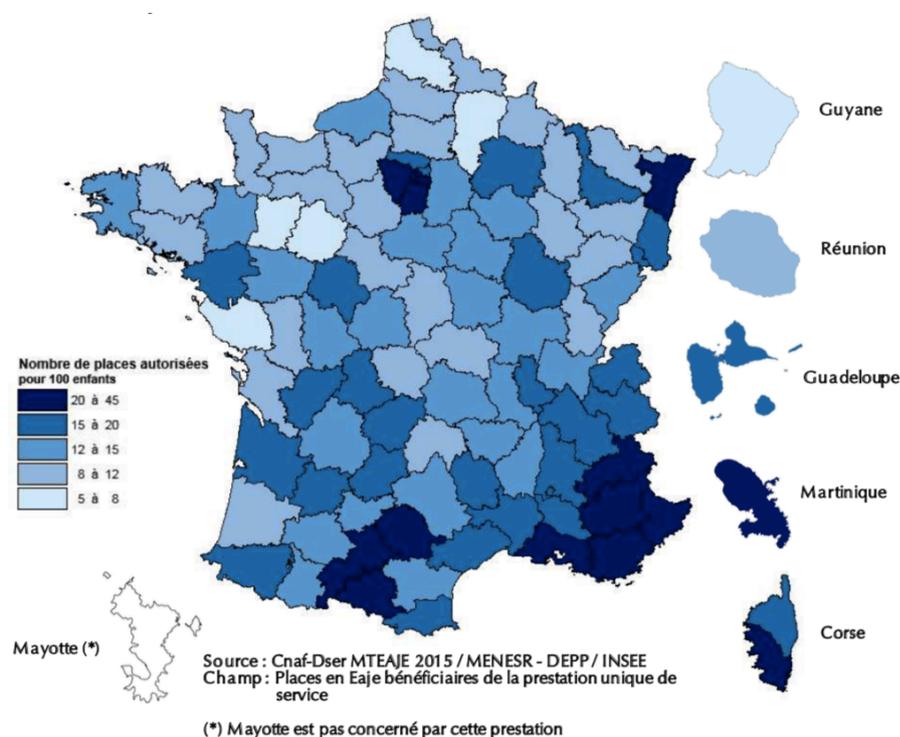


Figure 6 : Répartition par département du nombre de places en EAJE pour 100 enfants de moins de 3 ans en 2015

Source : CNAF, 2018a

¹⁶ CNAF. Le conseil d'administration de la Cnaf vote pour la convention d'objectifs et de gestion 2018-2022. *Information presse*, 11 juillet 2018, 2 p.

Ces disparités étant même observables au sein d'une même région et selon les modes de garde. Ceci est le reflet des traditions et des politiques d'accueil du jeune enfant très différentes d'une région à l'autre, tout comme les services et pratiques de la PMI. (IGAS, 2017)

Ces inégalités résultent de la combinaison de facteurs multiples et complexes, dont l'un d'entre eux constitue l'accès par les familles aux crèches en fonction de leur niveau de vie et de revenus. (Schillinger, 2014)

2.3.2. Des inégalités d'accès pour les familles

Si des disparités sont percevables au sein du territoire, cela a également une incidence sur l'accès aux EAJE pour les familles. Bien que cette diversité d'offre dans les lieux d'accueil puisse apparaître comme une manière à ce que chaque famille puisse trouver la solution qui lui convient le mieux en termes d'organisation et de disponibilité, cela ne se traduit pas tout à fait comme cela en réalité. Cette liberté de choix entre les différentes solutions de gardes n'existant guère. Ce choix s'avérant être davantage imposé. Bien que de nombreuses aides financières puissent exister pour la garde d'enfant, la situation économique des parents reste néanmoins un facteur influençant énormément le choix du mode de garde. Ainsi, les accueils formels collectifs, comme les assistant(e)s maternel(le)s, sont relativement peu fréquentés par les ménages les plus défavorisés, non seulement à cause de leur coût trop onéreux, mais aussi car l'offre et l'accessibilité y sont plus compliquées sur leur territoire. (Leprince, 2003 ; Schillinger, 2014 ; Terranova, 2017) Le choix des ménages pour un mode de garde va également dépendre de leur propre situation familiale. (CNAF, 2018b) Le choix des parents sur la solution de garde pour leur enfant s'avère donc dépendant des revenus, des prestations accessibles, de la composition de leur famille (un ou plusieurs enfants, parents actifs ou non) et de l'offre disponible sur leur territoire. Mais les taux de prise en charge en fonction de ces facteurs n'évoluent pas de façon proportionnelle. Ainsi, seules les familles les plus aisées ont réellement un choix de liberté au regard des modes de garde proposés. De ce fait, le désir des parents pour la garde de leur enfant n'est pas toujours pleinement satisfait (Figure 7). (Leprince, 2003)

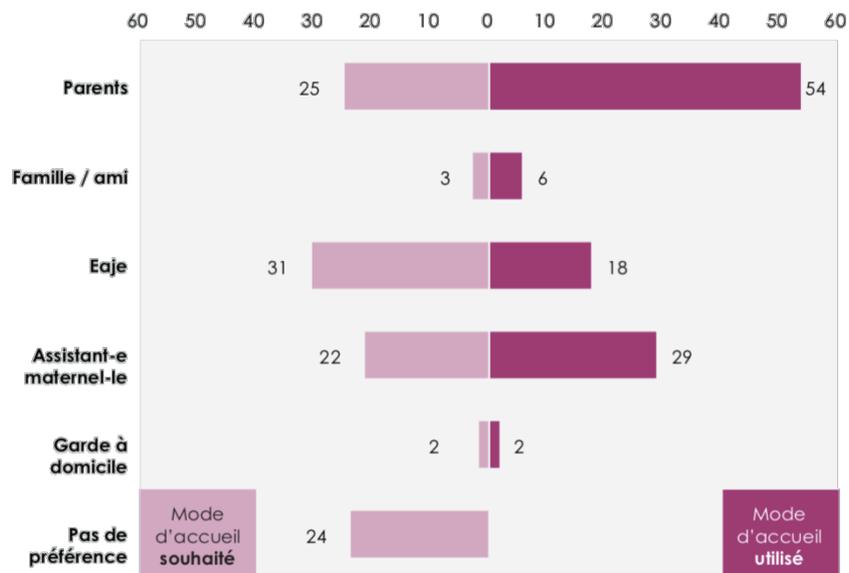


Figure 7 : Modes d'accueil souhaités à la naissance et utilisés lors de la rentrée 2017
Source : CNAF, 2018b

Les possibilités d'accueil du jeune enfant restent donc très dépendantes de situations territorio-socio-parentales très différenciées, ce qui peut expliquer en grande partie que les parents constituent la première solution de garde des enfants (Figure 4), bien que ce ne soit pas forcément leur volonté première. (Figure 7)

Progressivement, des objectifs plus qualitatifs viennent se greffer à ceux quantitatifs évoqués plus haut, afin de pouvoir pallier en partie à ces disparités. Notamment, celui d'encourager la mixité sociale des enfants accueillis en crèche, au sein desquelles les enfants de couples biactifs de catégorie socio-professionnelle plutôt aisée sont davantage représentés. Un certain nombre de place doit dorénavant être réservé pour accueillir des enfants de familles défavorisées, en insertion sociale ou professionnelle. (CNAF, 2018b ; IGAS, 2017) Mais ce passage du quantitatif au qualitatif se traduit également dans les orientations et dynamiques mises en place pour l'accueil et le soin apportés à l'enfant en tant que tel.

2.4. Pour le développement et le bien-être de l'enfant

Le thème de la qualité de l'accueil dans les EAJE a véritablement été mis sur l'agenda politique en 2016 suite au rapport réalisé par Sylviane Giampino. (2016 ; Terranova, 2017) Avec ce travail Giampino, souhaitait développer la notion de qualité d'accueil de l'enfant en crèche sur des aspects davantage tournés sur le développement et l'épanouissement du jeune enfant. Pour certains acteurs, cet objectif qualitatif doit prendre une place importante dans la politique nationale des 0-3 ans, alors essentiellement centrée sur des objectifs quantitatifs, de création de places. Cette qualité d'accueil doit avoir pour

but de soutenir le développement global de l'enfant ainsi que de participer à l'égalité des chances. Il doit venir s'inclure tout naturellement aux côtés des autres objectifs d'actions sociales et familiales que représentent les EAJE. (*op. cit*) Ce travail remis par la psychologue Giampino a abouti à la mise en place d'une « Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant »¹⁷ en 2017 dont le but est de fonder « *une culture commune des modes d'accueil et une identité professionnelle de l'accueil de la petite enfance* » (2016, p. 14) et dont certains principes évoqués seront explicités dans les lignes suivantes.

2.4.1. *Entre holisme et globalité*

L'un des premiers axes du rapport de Giampino concerne le fait que le développement de l'enfant doit être vu dans sa globalité. (2016) Ainsi, une attention particulière doit être portée sur la socialisation et les interactions entre l'enfant et son environnement. En effet, « *c'est à partir du lien à l'autre que se dessine le soi* » (*op. cit*, p. 13), la qualité de l'environnement étant primordial dans la construction du petit-être. Cela renvoie à la notion d'échanges « *services-retours* »¹⁸ : pour pouvoir concevoir des bases solides et assurer un développement sain du cerveau de l'enfant, les échanges et la communication, sous toutes ses formes, sont essentiels, et ce au quotidien. Cela sera tout autant l'occasion pour l'enfant d'apprendre à s'identifier et à se repérer dans les relations qu'il entretient avec autrui et avec lui-même. Il ne s'agit plus uniquement de lui apporter des choses. Lui aussi en renvoie en retour. (Hamelin-Brabant, 2006) Mais cette socialisation, comme le rappelle sa définition primaire, constituera également le cadre de l'appréhension d'une certaine culture, de ses normes et valeurs, passant notamment par le langage. Cette notion d'apprentissage est pareillement mise en avant afin d'offrir à l'enfant les conditions propices et ludiques lui permettant d'assouvir ses désirs de découvertes. Et cela en favorisant l'autonomie du petit-être, tout en lui assurant un cadre environnant et affectif sûr. Car, « *pour lui, tout est langage, corps, jeu, expérience.* » (Giampino, 2016, p.12)

2.4.2. « *Tout est langage, corps, jeu, expérience* »

Un autre axe est dédié à la multiplication des temps de découvertes et d'expérimentations pour l'enfant. Il a été démontré que de proposer des moments ludiques, artistiques et créatifs constituaient des temps d'éveils et de rencontres positifs pour l'enfant, indispensables et nécessaires à la construction et à l'établissement de bases solides pour lui. Les expériences durant les premières années de vie interviennent dans l'architecture

¹⁷ MON-ENFANT.FR – CAF. *Cadre national pour l'accueil du jeune enfant*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muLV> (Consulté le 28/01/2018)

¹⁸ ALBERTAFAMILYWELLNESSINITIATIVE. *Les bâtisseurs de cerveaux – Introducing the brain builders video in french !*, avril 2016, [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muLj> (Consulté le 15/04/2018)

du cerveau alors en développement qui continue de se façonner tout au long de la vie, au gré des expériences et des interactions positives vécues.¹⁸ (Giampino, 2016)

L'accent est alors mis sur l'autonomie de l'enfant afin qu'il soit le plus possible co-acteur de son développement, de ses choix et de ses initiatives. « *Éduquer un enfant, c'est le rendre autonome.* » (Sirota, 1994, in Hamelin-Brabant, 2006, p. 79) Ainsi, quelles que soient les situations, l'éveil des sens et de la psychomotricité doivent y être favorisés, utilisant tout ce qui nous entoure pour constituer des outils pédagogiques. L'apprentissage se réalisant par les expériences que l'enfant fera lui-même dès les premières années de sa vie, indispensables dans l'établissement de son autonomie pour plus tard. Et ce sans oublier le langage, qui ne doit pas être vu uniquement sous l'angle d'un instrument de communication, mais où tous contextes, de jeu ou autre, constituent des temps propices au développement des capacités langagières de l'enfant. (Hamelin-Brabant, 2006 ; Giampino, 2016)

Le rapport de Giampino met également en avant toute l'importance de l'éveil à la connaissance du monde, de manière générale, dans laquelle de multiples sensibilités se croisent et interagissent ensemble (corporelle, cognitive, affective ou encore émotionnelle et sociale). L'enfant étant un acteur et un sujet social dans sa globalité. (*op. cit*) La crèche apparaît dorénavant comme un lieu de vie à part entière. (Rapoport, 1989)

Tous ces aspects se retrouvent également dans les domaines d'action de l'école maternelle et de la préscolarisation des 2-3 ans. (IGEN, 2011 ; Germain *et al*, 2015)

2.4.3. Prévention et lutte contre les inégalités

Cependant, cette thématization du bien-être et du développement global de l'enfant, autant physiquement que psychiquement, ne trouve son origine que récemment. En effet, le fait de penser la petite enfance en termes de développement n'est apparu réellement qu'au XX^{ème} siècle, période caractérisée par une situation quelque peu perturbée où la famille et ses composantes étaient en train de changer. C'est entre autres suite à cette situation, à ce changement de perception de la conception de l'enfance et à l'essor de la pédiatrie, qu'un système de prévention et de santé publique va alors se mettre en place, orienté essentiellement par rapport à une vision hygiéniste et médicale de l'enfant. (Turmel, 2006) C'est probablement ce qui a déterminé l'objectif de base de la création des crèches. Ensuite, le champ psychologique est apparu, laissant quelque peu de côté la vision plutôt hygiéniste et corporelle, centrée sur le physique, pour donner une plus large place au bien-être de l'enfant, relevant de son entourage et des échanges avec. C'est alors à ce moment qu'une façon de voir interactionniste va se mettre en place par rapport à l'enfant. (Hamelin-Brabant, 2006) Au regard de cela, à la notion d'investissement social et que la construction de l'individu pour les années à venir se réalise dès le plus jeune âge, une volonté et des

engagements sont pris afin que les EAJE soient considérés et deviennent de plus en plus de vrais lieux d'éducation. Pour certains acteurs, les crèches, encore trop centrées sur des aspects sanitaires et sécuritaires ainsi que sur le développement psychomoteur, affectif et de socialisation, doivent devenir des lieux « à haute qualité éducative » et de lutte contre les inégalités sociales et de développement. (Terranova, 2014, 2017), rejoignant d'une certaine manière les recommandations sorties du rapport de Giampino. Il s'agit là aussi quelque part de faire de la prévention.

En effet, dès l'entrée des enfants en crèche, de fortes disparités et inégalités peuvent être observées, tant au niveau de leur développement que de l'accès aux structures. Comme nous avons pu le voir un peu plus haut, les familles de catégorie socio-professionnelles défavorisées restent en marge des familles bénéficiant de places en crèches. Or il existerait un déterminisme social face à l'acquisition et au développement du langage. Des études auraient montré une corrélation positive entre la richesse du vocabulaire de l'enfant et le niveau socio-économique du milieu auquel il appartient. Les compétences langagières acquises durant la prime enfance auraient une répercussion importante sur les capacités d'attention ou de lecture de l'enfant à plus long terme. L'environnement et ses stimulations dans lequel l'enfant peut être en interaction a donc clairement une influence sur son développement ultérieur, comme nous avons déjà pu l'évoquer. Ainsi, en 2014, un plaidoyer a été fait sur l'accentuation de la dimension éducative des crèches en la rendant la plus riche et stimulante possible pour les enfants et pour accueillir davantage de familles de milieux défavorisés, ce qui pourrait participer, en partie, à une diminution des inégalités de développement de l'enfant. (*op. cit*)

Cependant, malgré la mise en place d'une charte pour l'accueil du jeune enfant, qui va dans le sens d'une augmentation de la qualité éducative des crèches, le monde des EAJE restent très décentralisé. Il est difficile de pouvoir mettre en œuvre ces enjeux de manière générale, notamment au niveau national. Bien que tel soit la volonté de cette charte et des recommandations allant avec. (Giampino, 2016 ; Terranova, 2017)

Par ailleurs, les rôles et missions du personnel encadrant des EAJE au quotidien sont également d'assurer et d'encadrer le temps du repas et/ou du goûter. Dans ces établissements, le temps d'accueil des enfants peut se faire soit sur une journée ou une demi-journée, de manière occasionnelle ou régulière. Mais comment cela s'organise-t-il concrètement sur les EAJE ? Quelles sont les prestations proposées et comment le temps du repas et du goûter se réalisent-ils auprès des enfants ? Des actions éducatives, et d'éducation au goût pour cette tranche d'âge, peuvent-elles être incluses sur ces temps et si oui, comment ? Pour tenter de répondre à tout cela, laissons place à la partie suivante.

3. « Miam miam », il est l'heure de manger !

Le temps du repas et du goûter, comme à la maison, font également partie intégrante du temps d'accueil en EAJE. Seulement, lorsque l'on souhaite s'y intéresser de plus près, rien n'est moins explicite que son organisation de manière concrète sur ces structures.

3.1. Peu de données et à qui veut faire quoi

En effet, peu d'informations concernant le temps du repas et de l'alimentation au sein des EAJE sont ressorties de mes recherches.

Comme nous avons pu le voir un peu plus haut, les crèches reçoivent de la branche famille une aide de financement, la PSU. Suite à la mise en place de la circulaire n°2014-009, remplaçant celle en vigueur du 29 juin 2011, les crèches se sont vu l'obligation, à compter du 1^{er} janvier 2014, de fournir gratuitement les couches et les repas, sans augmentation du prix de revient à charge pour les familles, si elles souhaitent pouvoir continuer de bénéficier de la PSU. Par repas est entendu déjeuners, goûters et éventuellement collations. Ceci a été fait dans un but d'harmonisation des pratiques entre les différentes structures et de l'application de la PSU sur l'ensemble du territoire national. Jusqu'alors, les structures faisaient donc le choix de fournir ou non les repas, auquel cas, c'était aux familles de fournir celui de leur enfant.^{19,20} (CNAF, 2014)

Dorénavant, les EAJE peuvent alors être considérés comme des établissements de restauration collective, dans le sens où ils vont proposer des repas à caractère social à une population dite captive, c'est-à-dire qui n'a le choix d'aller manger ailleurs et dont les parents ne vont pas payer la totalité du prix du repas.²¹ (Laporte, 2018) Toutefois, selon les classifications, le terme « restauration collective » ne tient pas toujours compte des crèches, terme essentiellement caractérisé par trois grands pôles que sont la restauration scolaire, le milieu médico-social ou d'entreprise.^{22,23} (Laporte, 2018) Là encore, les différents textes et recommandations s'arrêtant, ou commençant, principalement au milieu scolaire.

¹⁹ ALLOCRECHE. *Les couches et les repas devront être fournis gratuitement par les crèches*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mubw> (Consulté le 22/07/2018)

²⁰ JOURNAL EJE. *Du nouveau pour la PSU*. [en ligne] Disponible sur <http://journal-eje.fr/breves/-du-nouveau-pour-la-psu/> (Consulté le 22/07/2018)

²¹ LAPORTE CYRILLE. *Sociologie des organisations*. Cours de Master 1 Sciences Sociales Appliquées à l'Alimentation, ISTHIA, Université Toulouse Jean-Jaurès, 2016.

²² RESEAU RESTAU'CO. *Les secteurs*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mu9b> (Consulté le 27/07/2018)

²³ AGORES. *Responsabilités*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mu9E> (Consulté le 27/07/2018)

Ainsi, deux choix pour fournir les repas s'offrent aux crèches :

- soit elles peuvent être en autogestion, c'est-à-dire que la cuisine se fait sur place et la distribution des repas se fait sur le même lieu ;
- soit elles peuvent être en gestion concédée, auquel cas la préparation et la livraison des repas sont confiées à une société de restauration collective et peuvent se faire, selon les cas, soit en liaison froide soit en liaison chaude.^{21,24,25}

3.2. Des réglementations à respecter

Bien que peu de données soient présentes concernant l'alimentation de la petite enfance en structure, il n'en est pas moins que les EAJE restent soumis à des réglementations à respecter en tant que partie de la restauration sociale hors foyer. Les principes de la méthode HACCP et de la marche en avant doivent être appliqués, ainsi que l'application de différents textes de loi relatifs à l'hygiène et à la sécurité sanitaire des denrées alimentaires.²⁵ D'autres textes viennent compléter ceux-ci notamment par rapport à la qualité nutritionnelle des repas devant être servis au sein des EAJE accueillant des enfants de moins de 6 ans. Le décret n°2012-145 du 30 janvier 2012 précise qu'une exigence minimale sur la variété des plats servis, sur le service de portions à la taille adaptée pour l'âge des enfants et à la prise en compte de leurs besoins particuliers en tant que tout-petits doivent être tenus au regard de l'objectif d'équilibre nutritionnelle à avoir pour les repas à servir. Mais sans guère plus de précisions, mis à part sur le choix de produits de saison à privilégier lors de l'élaboration des repas. Ce décret a pris vigueur au 1^{er} juillet 2013. (Parlement français, 2010 ; MAAPRAT, 2012 ; CNAF, 2016) Ces textes, découlant du Groupe d'Étude des Marchés de Restauration Collective et Nutrition (GEM-RCN), viennent justifier leur orientation nutritionnelle puisque découlant de ce dernier.²⁶ En effet, les recommandations du GEM-RCN constituent un guide et un outil pratique pour aider les professionnels de la restauration collective à l'élaboration des repas sur une approche nutritionnelle et quantitative, et ce selon les profils de convives (de la petite enfance aux personnes âgées). Au-delà de cet aspect très normatif et nutritionnel, une allusion est faite à l'éducation au goût, ou du moins à l'aspect d'éveil gustatif de la population, notamment des plus jeunes quant à l'impact que cela peut avoir sur leurs habitudes alimentaires futures. Cependant, rien n'est plus explicité et approfondi. (GEM-RCN, 2015) Bien qu'ils s'agissent de « recommandations », ces dernières sont devenues obligatoires pour la restauration scolaire réalisant plus de 80 couverts par jour suite au

²⁴ **1001 CRECHES.** *Tout savoir sur l'élaboration des repas en crèche.* [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mu9z> (Consulté le 05/11/2017)

²⁵ **CAF.** *Boîte à outils. Créer une structure petite enfance.* [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mu9H> (Consulté le 22/07/2018)

²⁶ **CENTRE DE GESTION DE LA FONCTION PUBLIQUE TERRITORIALE DE LA CHARENTE.** *Nutrition en restauration collective.* [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muCN> (Consulté le 22/07/2018)

décret du 30 septembre 2011. Pour les établissements scolaires en réalisant moins de 80 par jour, cette obligation est devenue effective à partir de septembre 2012. (MAAPRAT, 2011) Pour les autres domaines concernés par la restauration collective et possiblement mentionnés dans le GEM-RCN, aucun caractère obligatoire ne leur est imposable.²⁷

3.3. La cuisine dans les EAJE

3.3.1. *Du côté de la gestion concédée*

Comme nous venons de le voir, la gestion des repas sur site peut se faire soit directement sur place, soit via un prestataire de services. Pour le premier cas, un agrément, ou une dispense d'agrément pour les petites structures de moins de 30 enfants doit être obtenu par la Direction Départementale des Protections et des Populations (DDPP). Concernant ces prestataires de services, certains peuvent avoir des propositions de prestations pour différents profils de convives. Mais un autre marché, celui de la restauration collective spécialisée pour les 0-3 ans, se met également en place et pour lesquels plusieurs acteurs sont concernés. (Annexe C)

L'Annexe C reprend les différents acteurs de la restauration collective au regard des possibles propositions faites pour la petite enfance. Cette liste n'a pas pour vocation à être exhaustive, tous les acteurs n'étant certainement pas représentés. Mais elle permet déjà de se donner une idée de l'offre potentielle sur le territoire. Ce tableau met en avant les différents arguments pouvant être présents de manière plus ou moins explicite sur les sites internet des prestataires de services, à la fois sur leur offre alimentaire globale mais aussi par rapport à leur proposition spécifique pour les 0-3 ans. Même si une croix n'est pas présente dans une case, cela ne veut pas dire pour autant que le prestataire de services n'y porte pas d'attention. Mais cet argumentaire-là n'est en tout cas pas mis en évidence sur sa page internet. Le tableau fait ressortir l'importance du respect des normes d'hygiène et de sécurité alimentaire, par rapport au public cible que constitue les 0-3 ans mais aussi de manière générale. La mention du PNNS et du GEM-RCN revient également très souvent quand il s'agit d'évoquer les menus et la manière dont ils ont été pensés et réalisés. La présence de produits issus de l'agriculture biologique, de circuits courts et ce en respectant la saisonnalité et l'utilisation de produits frais sont des notions revenant dans quasiment toutes les offres étudiées. Ceci traduit donc une forte volonté des prestataires de services de s'adapter aux contextes actuels et à la demande de plus en plus croissante des consommateurs face à une alimentation de qualité, saine et respectueuse de

²⁷ DAVIGEL. 5 questions sur... le GEMRCN. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muCM> (Consulté le 27/07/2018)

l'environnement. Cela peut également traduire le souhait des restaurations collectives de sortir de leur image de production « en gros » et « industrielle » et de montrer et prouver que leur cuisine peut aussi être très qualitative et gustative et qu'il ne s'agit pas que d'une usine comme le terme « cuisine centrale » peut parfois le laisser croire.

"Quand on annonce aux familles, surtout dans des structures où les repas étaient faits sur place, on lance aux familles que c'est une cuisine centrale qui va faire les repas. Alors là... "Ahhh ! C'est une cuisine centrale, c'est du surgelé, c'est une usine, c'est des barquettes"... C'est l'image qui est un peu véhiculée. » (Mme Z. Entretien probatoire n°17)

Concernant le public spécifique de la petite enfance, un élément qui revient parfois et sur lequel l'objet de ce mémoire est également tourné concerne la mention de l'éveil au goût et des sens. Bien plus de la moitié des sociétés, ici étudiées, mentionnent l'éveil au goût comme une caractéristique importante lors de l'élaboration de leur offre petite enfance, en proposant des plats variés et diversifiés. Mais ceci s'arrête à la seule notion du goût. Peu mettent en avant les autres sens voire la transmission de notions culturelles liées à l'alimentation. Notons également que les menus sont rarement accessibles depuis leur site. De plus, il n'est pas toujours possible d'accéder à l'offre précise proposée pour les 0-3 ans. Comme nous le verrons dans la partie suivante, et comme le précise une des cases du tableau, les menus pour la petite enfance ont pour « contrainte » de devoir s'adapter au développement et aux capacités de l'enfant en croissance. Or, concernant ce point-là, le nombre de gammes différentes proposées pour cette tranche d'âge au regard de leur développement physique et de mastication ne sont pas les mêmes pour toutes les sociétés de livraison de repas ; voire même ne sont parfois pas communiquées. Quelles sont les textures proposées ? Et comment évoluent-elles ? Tous les enfants de 0-3 ans mangent-ils la même chose selon les différentes gammes proposées ? Autant de questions parfois sans réponse... Concernant les textures et la composition des repas, seul le GEM-RCN (2015) peut venir nous apporter une réponse à ce niveau-là. Toutefois, rappelons qu'il n'est pas force d'obligation pour la petite enfance. Une autre caractéristique qui peut être relevée est que seules les restaurations collectives spécialisées sur la tranche d'âge étudiée proposent des repas dont les aliments proviennent à 100% de l'agriculture biologique.

3.3.2. Du côté de l'autogestion, quoi que...

Comme indiqué plus haut, les EAJE ont également la possibilité, quand leur infrastructure et les moyens humains leur permettent, de réaliser la cuisine pour les enfants sur place. Mais cuisiner ne s'invente pas et encore moins pour la petite enfance. Le GEM-RCN constitue un guide pratique dans l'élaboration des menus d'une restauration collective, quel que soit le profil de convives servis. Mais il reste très axé sur du

« théorique » avec fréquences des grandes catégories d'aliments, pouvant être d'ailleurs interprétées différemment selon les personnes, et grammages précis à servir en fonction des convives. Je me suis donc demandée s'il existait d'autres guides concernant la petite enfance, l'alimentation et l'élaboration des menus. Un peu à l'image de celui diffusé par le PNNS pour les 0-3 ans (2005), mais pouvant concerner aussi les professionnels de ce secteur. Sur ces guides recherchés, l'alimentation devait y être abordée mais des aspects plus larges la concernant pouvaient être aussi inclus. Cette recherche de documentations disponibles à ce sujet s'est faite au niveau du territoire national, par départements et régions. Les résultats sont présentés en Annexe D. Là encore, cette liste ne prétend pas être exhaustive, ne tenant compte que de guides publiés et trouvés sur internet. En effet, de par la méthodologie suivie pour l'obtention de ces informations (Tableau 1), seules les deux premières pages obtenues via le moteur de recherche ont été consultées.

Mots clé de recherche	Moteur de recherche	Pages consultées	Régions/Départements
Guide alimentation petite enfance + nom région ou département	Google	2 premières pages de recherche	Pour chaque anciennes régions Pour chaque départements Pour chaque nouvelles régions
Livret alimentation petite enfance + nom région ou département			

Tableau 1 : Méthodologie suivie pour la recherche de guides ou de livrets sur l'alimentation pour la petite enfance par région et par département
Source : *personnelle*

Il est également important de noter que tous les guides n'ont pas été trouvés directement via les mots clés de recherche. Certains l'ont été par d'autres recherches ultérieures ou via la recherche faite sur une autre région ou département que celui initialement recherché. Plusieurs points à relever dans ces guides ou livrets me semblaient importants et ont été introduits dans le tableau (Annexe D). Mon attention s'est tout particulièrement portée sur la présence des différentes notions définies précédemment, que sont l'éducation alimentaire, nutritionnelle, à l'environnement et plus particulièrement au goût. La signification des signes « + » utilisés dans le tableau est précisé dans la légende accompagnant l'annexe ; cette classification relevant du nombre, du type et du détail des données présentes par rapport à chaque éducation. Par ailleurs, concernant la case de l'éducation nutritionnelle, si aucune précision particulière n'est inscrite, c'est que les informations données s'avéraient « communes », dans le sens où elles concernaient la diversification, l'ordre d'introduction des aliments, les quantités de lait et d'aliments, les besoins énergétiques du nourrisson ou encore les vitamines.

À la lecture du tableau, nous pouvons voir que certaines régions, mais encore plus certains départements, ne disposent pas de guide sur l'alimentation et la petite enfance, en tout cas au regard de cette recherche. Concernant la « petite enfance », là encore, ces

guides ne visent pas toujours la même tranche d'âge, allant de 0 à 3 ans pour la plupart, mais pouvant aller jusqu'à 6 ans. Ce qui est en lien avec les âges pouvant être accueillis au sein des crèches. Deux documents ne mentionnent pas ces tranches d'âge comme public concerné, mais sont ressortis dans les recherches suite aux mots clés utilisés. De plus, une variété de public cible apparaît pour ces guides. Mais très peu spécifiquement pour les structures d'accueil du jeune enfant et les professionnels affiliés et encore moins pour les cuisiniers susceptibles de préparer à manger sur place. Les assistantes maternelles ou les parents étant davantage mentionnés. Toutefois, cela n'exclue pas pour autant le fait que les EAJE pourraient quand même y avoir recours même s'ils ne sont pas la cible directe de ces guides. Autre particularité, les dates de publication de ces livrets sont relativement récentes voire très récentes. Le plus ancien datant de 2008, ce qui vient confirmer la jeune thématisation autour de l'alimentation et de la petite enfance. Une caractéristique commune à tous les livrets est la présence d'informations nutritionnelles, le plus souvent de manière assez développée. Ceci vient en appui de ce qui est ressorti des paragraphes précédents, et qui sera également vu dans la suite, de l'omniprésence du volet nutrition pour cette tranche d'âge. Mais arrêtons-nous sur le sujet de ce mémoire : l'éducation au goût. Cette notion est évoquée dans quasiment tous les livrets trouvés, avec plus ou moins de détails. Pour la plupart, cette évocation de l'éducation au goût s'arrête au niveau du goût, de sa construction chez l'enfant et de la notion de variété des aliments et des recettes proposées, mentionnant éventuellement l'utilisation d'arômes. Moins nombreux sont ceux s'élargissant à l'éveil des cinq sens de manière générale et à la proposition d'ateliers d'éveil sensoriel avec les enfants en lien ou non avec des thématiques particulières. Deux guides sortent particulièrement du lot sur cette éducation au goût : celui de Bordeaux et celui de Vendée. Pour le premier, dans lequel toute une partie est consacrée à l'éducation au goût, cela peut se justifier de par l'implication d'une des membres de l'ANEGJ dans l'élaboration de ce document. Par ailleurs, concernant la région Auvergne-Rhône-Alpes (AuRA), deux guides portant sur la petite enfance et l'alimentation sont ressortis, et ce, seulement pour le département du Puy-de-Dôme. L'éducation au goût y est présente, de manière relativement succincte, et les guides ne sont pas directement à destination des professionnels d'EAJE.

3.4. Le temps du repas en EAJE

Là encore, peu d'informations concrètes sont disponibles concernant le temps du repas sur les EAJE. À quelle heure mangent-ils ? Comment se déroulent les repas ? Qui les accompagne et comment ? Y a-t-il des choses particulières mises en place durant ce temps ?

Les quelques données disponibles laissent apparaître que le temps du repas constituerait un temps d'éducation à proprement parlé. Mais ceci concerne l'école maternelle. (IGEN, 2011) Dans le cas de la préscolarisation des enfants de moins de 3 ans, une aide individuelle peut leur être apportée, mais l'objectif étant qu'ils acquièrent de l'autonomie sur le long terme pour pouvoir se nourrir eux-mêmes. Les enfants sont également invités à goûter les plats qui leur sont présentés et qui sont préparés en fonction des capacités de chaque enfant. (Germain *et al*, 2015) Toutefois, le temps du repas, moment dense de la journée, peut être source de tensions pour les professionnels. Temps à double finalité, la professionnelle est à la fois responsable de l'ensemble des enfants surveillés et de leur sécurité tout en devant leur apporter attention et relation privilégiées. (Ulmann, 2011)

3.5. Être et agir ensemble : un travail nécessaire et à approfondir

Les précédentes lignes l'ont bien fait ressortir : une myriade et une diversité d'acteurs interviennent auprès des enfants dans les EAJE. Ceci implique donc l'instauration d'un travail collaboratif, mais qui n'est pas forcément toujours facile à mettre en place face à différents freins. (*op. cit*) Or, cette nécessité de travailler ensemble revient très souvent dans les écrits portant sur la petite enfance. (Chaplain, 2005 ; Ulmann, 2011 ; Germain *et al*, 2015) « *Le fonctionnement en équipe dans les crèches a des conséquences importantes sur la qualité de la relation nouée avec les enfants.* » (Ulmann, 2011, p. 80) La pluridisciplinarité, les interactions, la co-construction et les liens entre tous étant valorisés et souhaités, notamment pour le passage de la crèche à l'école maternelle qui doit être vu comme une continuité. (IGEN, 2011 ; Germain *et al*, 2015 ; Giampino, 2016) Toutefois, la mise en place de cette transversalité entre acteurs se heurte à plusieurs obstacles.

La mixité des profils des professionnels intervenant dans la petite enfance peut apparaître à la fois comme une richesse mais aussi comme une contrainte. En effet, cette diversité des populations constitue une difficulté dans la définition d'une identité professionnelle commune de l'accueil du jeune enfant. La multiplicité des métiers (Annexe E), non seulement dues à des formations hétérogènes et incomplètes, appartenant elles-mêmes à des tutelles différentes (Annexe B) et à des employeurs divers conduisent à une multitude d'identité possible au sein des acteurs de ce secteur. Un appel est fait et une vraie volonté

actuelle transparaît pour la création d'un socle commun et d'une coordination entre tous, permettant une harmonisation des acteurs afin de construire une identité professionnelle commune tout en conservant les spécificités de chacun. (Chaplain, 2005 ; Giampino, 2016)

Néanmoins, ce besoin de formations et de temps communs entre ces différents acteurs afin de favoriser la mise en place d'une transdisciplinarité entre professionnels ne peut se faire sans une synchronisation au niveau institutionnel. Le fait que différentes tutelles ministérielles interviennent dans le champ de la petite enfance (Annexe B) traduit le manque de cohésion au niveau politique et constitue l'une des causes d'un manque d'homogénéité au sein des structures et au niveau des pratiques du champ de la petite enfance. La nécessité d'une cohérence entre État et collectivités locales, d'une coordination plus aboutie au niveau local et d'un continuum entre les âges, notamment entre crèche et école maternelle se fait donc largement ressentir. (Chaplain, 2005 ; Schillinger, 2014 ; Giampino, 2016 ; Martin, 2017)

« L'État doit forger le cadre d'une identité professionnelle des modes d'accueil, avec des principes, des valeurs et une conception commune de la petite enfance. Il s'agit de garantir que, quels que soient les acteurs et les systèmes, tous les enfants puissent bénéficier d'une égale qualité de leur mode d'accueil. L'objectif de ce projet politique national des modes d'accueil pour la petite enfance est de devenir une référence nationale pour les institutions, les services, les professionnels et les parents. » Giampino, 2016, p.55

Des zones d'ombre apparaissent concernant l'alimentation au sein des EAJE. Mais l'étude des guides portant sur la thématique laisse apercevoir un intérêt certain pour la nutrition, l'éveil au goût et sensoriel des 0-3 ans. Si nous avons pu parler rapidement des rôles joués par l'alimentation pour l'enfant, le chapitre suivant va apporter quelques précisions et détails dessus permettant peut-être de comprendre en quoi nutrition et éveil au goût peuvent particulièrement intervenir.

Avant même sa naissance, le nouveau-né est dépendant de son environnement, notamment de sa mère. En grandissant, cette dépendance envers son entourage se poursuit et se complexifie. Intervient alors de nouveaux acteurs : la crèche, les professionnels, les autres enfants. Toutes ces personnes lui apportent des repères et des guides indispensables pour grandir et évoluer dans ce monde nouveau pour lui, rempli de significations qu'il devra apprendre à s'approprier. Mais si cet entourage lui permet d'acquérir les valeurs et normes de la société au sein de laquelle il va grandir, cela ne suffit pas pour lui garantir un développement correct. Comme pour tout individu tout au long de sa vie, et encore plus pour le petit être en devenir, manger est vital. Oui, mais manger, cela s'apprend aussi. Et « *loin d'être un adulte en miniature* » (Darmaun, 2015, p. 142), les enfants ont des spécificités alimentaires propres à leur développement. Mais quelles sont-elles ? Et comment l'alimentation, outre son caractère indispensable à la survie, peut-elle intervenir à la fois dans la construction identitaire de l'enfant et dans ses apprentissages ?

1. Des besoins alimentaires spécifiques

Entre 0 et 3 ans, le développement et les besoins de l'enfant sont proportionnellement plus élevés que ceux de l'adulte. Individu en pleine croissance, toutes ses fonctions vitales, déjà en place pour une partie, ne cessent de s'accroître et de se perfectionner. À 3 ans, le cerveau a atteint son poids adulte. L'alimentation joue donc un rôle important. Des apports spécifiques lui sont indispensables afin d'assurer le bon développement à la fois de son cerveau et de tout son corps.²⁸ (Martin, 2001 ; Borderon, 2014 ; Darmaun, 2015)

Mais au-delà de ces besoins et apports nutritionnels particuliers, une autre caractéristique de l'alimentation du nourrisson réside dans l'évolution même de cette dernière, marquée par d'importantes transitions (Figure 8). En effet, avant sa naissance, le nourrisson évolue dans un milieu liquidien, alimenté par le cordon ombilical. Puis à sa naissance, il va appréhender le milieu aérien, qui ne le quittera plus. Durant les quatre à six premiers mois de sa vie, son alimentation sera uniquement lactée. Puis une étape de diversification alimentaire va avoir lieu : progressivement, différents aliments vont lui être proposés, d'abord sous forme très liquide puis intégrant de plus en plus une texture plus épaisse et avec des morceaux, passant ainsi de la succion à l'apprentissage de la mastication. Vers l'âge de 2 ans environ, l'enfant aura acquis une alimentation proche de celle de sa famille.

²⁸ BRANDOLINI Marion. *L'alimentation de l'enfant de 0 à 3 ans*. Cours de DUT option Diététique de 2^{ème} année, Université Clermont Auvergne, 2014.

Au niveau du nombre de repas, là encore une évolution se fait au cours de sa croissance lors de ces deux premières années de vie. D'abord, très régulière, voire à la demande, la quantité de lait prise par tétée évolue au fil des mois. Puis le nombre de tétée et les doses vont à leur tour diminuer pour laisser place petit à petit aux aliments. Les quantités introduites vont progressivement augmenter, pour arriver à trois ou quatre repas par jour.^{28,29} (Nicklaus et Rigal, 2017)



Figure 8 : Évolution des modes alimentaires chez le nourrisson
Source : D'après Tartas (2017) et Nicklaus et Rigal (2017)

Ces grandes étapes vont également être pour l'enfant des périodes d'apprentissages particulières.

2. Des apprentissages (alimentaires) indispensables

La communauté scientifique s'accorde pour dire que les humains sont « programmés pour apprendre », et particulièrement l'enfant. Il naît complètement tributaire de son environnement, et est immature au tout début de sa vie. Il va donc avoir tout un tas de choses à apprendre et à s'approprier pour devenir de plus en plus indépendant. (Chiva, 1996) Il aura besoin de ses figures nourricières et de son entourage plus ou moins proche pour, littéralement, apprendre la vie : apprendre à manger, à parler, à marcher, à échanger, à comprendre les choses et le monde, à construire son identité et sa propre personnalité. Et en ce qui concerne les pratiques alimentaires, cet apprentissage est encore plus primordial. (*op. cit*)

²⁹ TARTAS Valérie. *Psychologie du développement et alimentation*. Cours de Master 1 Sciences Sociales Appliquées à l'Alimentation, ISTHIA, Université Toulouse Jean-Jaurès, 2017.

2.1. Apprendre dans l'alimentation

Les apprentissages entrent en jeu dans plusieurs domaines, dont l'alimentation comme nous venons de le voir, et ce, à travers différents processus. (Chiva, 1996)

D'une part, ils permettent de traiter cognitivement les informations et de leur adjoindre une signification. Celle-ci va être apportée par le renouvellement d'expériences, par leur place dans un environnement global, et le lien fait avec d'autres situations. Cette sémantisation va alors favoriser la communication avec les autres ainsi que l'adoption d'un vocabulaire et d'engagements socio-culturels.

D'autre part, cette découverte va permettre de donner une intensité aux sensations ressenties. Car, « *ce n'est que par expérience que l'on apprend, en goûtant et en comparant* ». (op. cit, p. 17) Bien que la magnitude de ces sensations soit subjective, l'enfant apprendra à les nommer au contact de son entourage. Celui-ci lui permettra dans le même temps d'appréhender les goûts de sa culture. Il pourra alors se construire sur le plan individuel et social, en référence aux normes du groupe.

L'apprentissage alimentaire passe également par le raccord entre sensation et perception. Cela permet de glisser de l'abstrait au concret et donc de donner du sens et une identité à l'aliment incorporé par le mangeur. Il permet l'acceptation de nouveaux aliments dont le goût, dans un premier temps, ne peut être apprécié de manière instinctive par les enfants. Et dans ce domaine, l'observation et l'imitation sont des processus inéluctables dans leur apprentissage et éducation. Observation de sa famille mais aussi des pairs, qui par envie d'imitation va être un moteur fort dans la découverte de nouvelles saveurs et nourritures.

« Hier j'leur ai fait goûter des cranberries séchées. J'en ai donné juste un petit peu au début. Y'en a un qui mange de tout mais là, comme il connaissait pas, il a poussé. Mais quand il a vu que les autres en redemandaient, il s'est dit "Ah, Ça doit être bon !", du coup il a demandé, il a goûté et il en a redemandé. » (Mme F. Entretien exploratoire n°5)

Ceci concerne aussi parfaitement les comportements alimentaires, qui s'apprennent essentiellement aux contacts des autres et où « *l'acquis l'emporte parfaitement sur l'inné* ». (op. cit, p. 19) C'est par mimétisme que l'enfant va tester, approuver ou non certaines sensations, voire affinités pour s'insérer au sein d'un groupe : il est en mesure d'accorder et de moduler ses attirances selon les circonstances rencontrées. (Dupuy, 2008)

« Même les parents, ils sont satisfaits et ils sont contents parce que l'enfant des fois il mange mieux à la crèche qu'à la maison. (Rires) Y a des fois on se dit "Mais c'est pas possible", des enfants qui mangent hyper bien à la crèche, où on a pas de soucis, on se rend compte qu'à la maison, c'est pas ça. » (Mme J. Entretien probatoire n°2)

Les expériences antérieures vont grandement influencer les pratiques alimentaires, et donc pour l'enfant, le futur adulte qu'il deviendra. Son développement physiologique répond à

plusieurs apprentissages, dont celui des pratiques alimentaires. Ces dernières vont se créer sur la base d'une représentation de l'alimentation, mais aussi de son corps et de « soi » et donc de ses capacités psychomotrices. (de Suremain et Razy, 2012)

2.1.1. Quand manger permet de se construire

Dès le premier jour de vie, l'action de nourrir l'enfant par la tétée participe à sa socialisation. Cette situation de dépendance vis-à-vis des parents situe l'enfant dans leurs répertoires de l'espace social alimentaire auquel il va alors appartenir. Boire, puis manger, va permettre la construction d'un lien social. (Corbeau, 2012a) Les préférences alimentaires des enfants vont être influencées par différents facteurs, notamment par cette socialisation, voire par les pratiques alimentaires de leurs parents. (Guérin et Thibaut, 2011) Or, on sait que ces préférences, une fois adulte, peuvent être en relation avec les premières expériences gustatives du tout début de vie. Ceci participe donc aussi à la construction de sa propre personne à plus ou moins long terme. (Maier *et al*, 2008)

L'alimentation va constituer pour l'enfant un des premiers moyens de dialogue avec son entourage.²⁹ Alors que certains réflexes, telle que la succion, le goût pour le sucré, le dégoût pour des saveurs amers, acides ou trop salées, le sourire ou les pleurs, vont constituer des manifestations innées, elles vont aussi s'intégrer dans un environnement plus complexe où interaction et socialisation vont avoir une influence. En effet, ces mimiques s'inscrivent dans un contexte social et relationnel plus global qui va les percevoir et les interpréter d'une certaine manière. C'est par la relation alimentaire, instaurée par l'entourage et les émotions véhiculées, que ce réflexe inné va se charger en significations. Cette interaction entre l'enfant et ses figures nourricières va se faire de manière réciproque entre l'un, imitant, reproduisant, et l'autre, échangeant, interprétant et signifiant ses préférences, voire adaptant ses comportements en fonction des retours reçus. (Chiva, 1979) Il y a donc clairement intervention des émotions, qui, selon Wallon, sont l'intermédiaire entre le biologique et le social. Selon lui, l'enfant est « *un être dont les réactions ont besoin d'être complétées, compensées, interprétées* ». (1946, p. 281 in Zaouche Gaudron, 2010, p. 7) L'intervention de l'autre est primordiale dans la mise en place des comportements sociaux du petit être. Cette rencontre avec autrui permet d'individualiser l'enfant tout en permettant la construction et l'affirmation de son propre soi. (Zaouche Gaudron, 2010)

2.1.2. Manger au sein d'un collectif

Dans les tous premiers jours de vie, manger permet de se construire individuellement, autant physiquement que psychiquement. Bien que cette construction individuelle physique va se poursuivre encore durant un temps pour l'enfant, l'acte

alimentaire, comme nous avons pu commencer à le voir, lui permet aussi de rentrer dans un environnement sociétal, dans un tout, et de développer son identité collective. La socialisation est vue comme un véritable processus de construction identitaire. Au cours de cette socialisation, l'individu est construit, formé, façonné, à travers la société où il se situe. Par ce procédé, il va acquérir, incorporer, apprendre des manières de faire, de penser et d'être socialement définies. (Darmon, 2010) Cela se retrouvant de manière générale, mais aussi dans l'alimentation. On parlera alors de socialisation alimentaire (Dupuy et Watiez, 2012) : l'individu va développer des goûts et des préférences, des savoirs (Comment choisir ses aliments ? Lesquels manger ? Lesquels ne pas manger ? Comment les cuisiner ?), des représentations mais aussi des comportements liés à l'alimentation dans l'intention de s'accorder aux modes et règles alimentaires du groupe socio-culturel auquel il appartient. Néanmoins, cela ne se fait pas à sens unique, et il s'agit véritablement d'une co-construction, d'un va-et-vient, s'établissant entre les individus et la société et inversement, tout au long de la vie. (Corbeau et Poulain, 2002)

Ainsi, bien plus qu'un simple acte de vie et de survie, l'alimentation fonde les bases d'une construction identitaire à la fois individuelle et collective, notamment par la confrontation à l'autre, à l'altérité, incluse dans une société, un environnement, un tout. (de Suremain, 2017)

Mais revenons sur le fait que l'alimentation constitue l'un des premiers dialogues entre le nourrisson et son entourage et sur les grandes étapes de transitions précédemment citées. Nous venons de voir que durant cette période, l'enfant a tout à apprendre : quoi, comment, combien, quand manger, dans quel contexte ? La perception du goût, ou plutôt de certaines saveurs, apparaît innée, mais celle-ci reste dépendante des retours faits par l'extérieur et a une grande importance dans la construction des identités. Si certaines choses ne sont pas à apprendre, comment le reste intervient-il et comment s'acquière-t-il ? En quoi ces étapes de changements dans l'alimentation du nourrisson apparaissent-elles si importantes ? Pourquoi les études se multiplient à leur sujet ? Quels enjeux se cachent derrière ? Et est-ce seulement dès la naissance que le goût et les perceptions alimentaires commencent à se mettre en place ?

2.2. Perceptions sensorielles : d'avant la naissance à 3 ans, voire plus

Avant même sa naissance, l'enfant en devenir développe ses sensations, ses sens et perçoit des stimulations sensorielles qui s'affinent au cours du temps. (Tableau 2)

Dès la conception du fœtus, les systèmes sensoriels s'établissent de manière différenciée : sur le plan anatomique certains sens vont se mettre en place puis vont mûrir pour devenir progressivement fonctionnel.

Grossesse - <i>in utero</i>									Naissance	1 mois	2 mois	3 mois	4 mois	5 mois	6 mois	7 mois	8 mois	9 mois	10 mois	11 mois	12 mois	18 mois	2 ans	2 ans et demi	3 ans																			
Alimentation via le cordon ombilical									Alimentation lactée et liquide exclusive Réflexe de succion			DIVERSIFICATION Passage mixé → Morceaux et augmentation de la variété alimentaire						NEOPHOBIE ALIMENTAIRE Alimentation familiale. Progression dans l'autonomie pour manger seul.																										
Développement du goût																																												
Première expérimentation par le fœtus de la saveur (sensations orales et nasales) et du régime alimentaire de la mère (via le liquide amniotique)									FENÊTRE SENSORIELLE Goût inné pour le sucré et dégoût pour l'amertume Transmission des saveurs via le lait maternel de la mère			FENÊTRE SENSORIELLE : accepte toutes les nouvelles saveurs plus facilement						Développe ses goûts						Accepte de goûter facilement les aliments qu'on lui propose						Sait placer sa bouche sur son corps														
Développement de l'odorat																																												
Mise en place de l'odorat									Première expérience olfactive via les substances odorantes du liquide amniotique			Distingue odeur de sa mère et du lait maternel : mémoire des odeurs familières très performantes Odorat presque identique à celui de l'adulte						FENÊTRE SENSORIELLE : accepte toutes les nouvelles odeurs plus facilement												Sait placer son nez sur son corps														
Développement de l'ouïe																																												
Sens le plus aiguë Perçoit les sons intérieurs et ceux extérieurs									Possède un patrimoine auditif à la naissance : reconnaît la voix de sa mère Sursaute aux bruits et décode les intonations						Réagit aux bruits familiers, gazouille, tourne la tête en direction de la voix/du bruit						Babillage (ba, bo, da, ma), réagit à la musique et aux mots clés (prénom, maman, papa, lait, dodo)						Cherche à imiter les sons, commence à prononcer des mots compréhensibles						Sait placer ses oreilles sur son corps											
Développement de la vue																																												
Distingue ombres et nuances de lumière									Capable de fixer et de suivre un objet			Cherche le regard et reconnaît ses parents			Distinction des couleurs de base (attraction pour les vives)			Distingue autant de couleurs que les adultes			Reconnaît un objet partiellement			Examine les objets dans ses mains			Perçoit mieux la distance			Différencie personne connue/personne inconnue			Vision à distance meilleure : reconnaît une personne à plus de 6 mètres, regarde les images d'un livre et tourne les pages						Sait placer ses yeux sur son corps					
Développement du toucher																																												
Saisi, atteint									FENÊTRE SENSORIELLE : capacité masticatoire se développe (si stimulation)						Secoue en regardant, tend la main						Transfert un objet de main à main			Manipule les objets finement, retourne un objet sous un torchon			Met un objet dans un autre, arrive à effiler des anneaux, grillole						Sait placer ses mains, ses pieds, sa bouche sur son corps											

Légende :		
Développement sensoriel et psychomoteur de l'enfant		
Grandes étapes		
	FENÊTRE SENSORIELLE	Fenêtre de sensorialité
	DIVERSIFICATION NÉOPHOBIE	Périodes majeures dans la constitution du répertoire alimentaire de l'enfant

Tableau 2 : Évolution et développement sensoriel et psychomoteur de l'enfant d'avant la naissance à 3 ans

Source : personnelle, d'après plusieurs sources, dont internes au Cresna

2.2.1. Des bébés aux capacités perceptives et sensorielles précoces

Dès sa naissance, et même avant, le bébé est un être de communication. D'abord « à sens unique », puisque percevant essentiellement les expositions aux saveurs et odeurs reçues via le liquide amniotique, puis en « aller-retour », une fois né voire déjà dans le ventre par les coups de pied qu'il peut parfois donner. Par le biais du liquide amniotique, le fœtus va littéralement déguster et sentir l'alimentation de sa mère au cours de la période de grossesse. Mais cette sensibilité sensorielle n'est pas anodine et sans conséquence. En effet, les expositions lors de la période fœtale ont une grande incidence sur l'acceptation ou le rejet de certaines saveurs après la naissance, et vont ainsi conditionner les préférences de l'enfant. Préférences qui vont être présentes quelques jours après la naissance et qui peuvent perdurer au cours des mois voire des années. Par exemple, un bébé de deux ou trois jours va être davantage attiré par l'odeur du liquide amniotique dans lequel il a évolué plutôt qu'un autre. L'appréciation à l'odeur anisée par le nouveau-né sera d'autant plus importante que sa mère en aura consommé en fin de grossesse. Mais les arômes des aliments peuvent également se retrouver dans le lait maternel. Ainsi, au moment de la diversification alimentaire, les bébés qui étaient allaités et dont les mamans consommaient des aliments parfumés au carvi, acceptaient davantage un aliment nouveau s'il était parfumé au carvi que s'il ne l'était pas. L'alimentation de la mère durant la grossesse, ainsi que durant l'allaitement maternel s'il est pratiqué, peut donc avoir une influence sur l'acceptation plus ou moins facilitée d'aliments nouveaux lors de la diversification alimentaire du nourrisson.²⁹ (Nicklaus, 2014 ; Schaal, 2015)

Ainsi, alors que certaines appétences ou aversions, comme pour le sucré et les saveurs amers et acides, peuvent apparaître innées, d'autres sont dépendantes des interactions et des transmissions réalisées durant la période fœtale et la première année de vie. En effet, les émotions et la polysensorialité se trouvent au cœur des observations faites sur les interactions précoces. Les sens, la sensibilité sont depuis longtemps investis par le champ de la psychologie du développement. (Golse, 2011) Les préférences précoces des bébés donnent une indication sur leur capacité d'apprentissage, notamment dans l'établissement des premiers liens avec son entourage. Ces expériences et préférences prématurées permettent également de familiariser progressivement l'enfant à aux saveurs, qui peuvent avoir des conséquences importantes dans l'apparition et le développement de certaines étapes alimentaires de l'enfant.²⁹

2.2.2. Diversification alimentaire : de rejets en préférences

Nous venons de le voir, les expériences gustatives précoces peuvent jouer un rôle important au moment de la diversification alimentaire et de l'acceptation d'aliments, tous nouveaux, pour le nourrisson puisqu'étant jusque-là nourri exclusivement avec du lait. Cette période de sevrage, de transition entre une alimentation uniquement lactée et liquide à une variée et solide, constitue également une étape importante dans l'acceptabilité et la construction de sa cognition chimio-sensorielle, pouvant déjà être entamée au cours de l'allaitement maternel.²⁹ (Nicklaus, 2014 ; Schaal, 2015)

La période de la diversification alimentaire pour l'enfant est l'opportunité de découvrir de nouveaux aliments, textures et saveurs autre que le lait. Les recommandations nutritionnelles actuelles préconisent de commencer la diversification alimentaire entre 4 et 6 mois, ni avant, ni après.³⁰ Ce laps de temps correspond à une période particulièrement propice à l'introduction de nouvelles saveurs et odeurs (Tableau 2). Elle correspond à un temps où les enfants sont particulièrement ouverts aux apprentissages notamment alimentaires : jusqu'à 15 mois, tous les aliments (hors sensibilités personnelles) vont être globalement appréciés par les enfants, bien que l'appétence pour les fruits et les légumes puisse commencer à diminuer. Puis, entre 6 et 10 mois, il s'agit d'une période favorable à l'introduction de nouvelles textures, correspondant en parallèle au développement et aux capacités masticatoires de l'enfant. Proposer des textures variées avant ces 10 mois serait associé à moins de refus alimentaires et une consommation de légumes plus élevée à l'âge de 7 ans, par comparaison à une même proposition au niveau des textures mais après l'âge de 10 mois. Concernant la fenêtre d'opportunité sur l'introduction de nouvelles saveurs, des études ont également pu montrer l'impact de la variété alimentaire proposée aux enfants au cours de cette période : plus il leur est proposé un régime varié, plus cela va avoir des répercussions positives sur l'acceptabilité et la consommation de légumes à l'âge de 6 ans et même sur l'appréciation d'un aliment nouveau. Cet effet de la variété alimentaire sera d'autant plus important si un nouveau légume est présenté tous les jours que tous les deux jours.^{29,31} (Nicklaus et Rigal, 2017)

Bien que varier l'alimentation proposée au cours de la diversification alimentaire constitue un premier système de familiarisation pour une multitude d'aliments, permettant une meilleure acceptabilité des légumes et d'aliments nouveaux. Il est également important de multiplier les expositions à un même aliment. En effet, le fait de répéter la proposition d'un même aliment constitue un moteur fort des apprentissages et un facteur positif important à

³⁰ NESTLE NUTRI PRO. *Diversification alimentaire : la prise de position de l'ESPGHAN en 2017*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mLiG> (Consulté le 02/08/2018)

³¹ INRA SCIENCE & IMPACT. *Comme un goût d'enfance*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mLiM> (Consulté le 02/08/2018)

sa familiarisation. (*op. cit*) Cette stratégie de répétition apparaît particulièrement efficace dans l'appréciation d'un aliment initialement rejeté, même sur le long terme.³² Et plus un aliment sera présenté avant l'apparition de la néophobie alimentaire, plus il aura de chance d'appartenir au répertoire alimentaire de l'enfant.³³

Des études ont pu montrer que le comportement alimentaire adopté à l'âge de 2-3 ans pouvait se maintenir sur le long terme et être lié aux préférences et habitudes alimentaires présentes à l'âge adulte.³² (Nicklaus et Rigal, 2017) Plus une alimentation variée était présentée jeune, au moment de la diversification alimentaire, moins l'enfant pouvait se montrer réticent face à la consommation d'aliments nouveaux et peu familiers. (Rigal et Nicklaus, 2015) Or, c'est ce qui caractérise le phénomène de la néophobie alimentaire qui apparaît également vers l'âge de 2-3 ans.

2.2.3. Néophobie alimentaire : quand l'alimentation devient ennemie

Le terme de néophobie alimentaire peut recouvrir deux significations : une restriction du répertoire alimentaire et un rejet de tout aliment nouveau et inconnu. La première va davantage se rapporter au développement de l'enfant tandis que la deuxième va pouvoir toucher tout mangeur, quel qu'il soit, au cours de sa vie et de ses expériences. (Poulain, 2018) Il est admis que lorsque l'on va parler de ce phénomène chez les enfants, cela va regrouper les deux : il pourra autant rejeter certains plats autrefois appréciés et dévorés que refuser de manger, voire seulement goûter, tous aliments nouveaux. (Rochedy et Poulain, 2015) Cette néophobie apparaît comme une étape « normale » dans le processus de développement de l'enfant dans le sens où, statistiquement, « *la néophobie concerne en effet le plus grand nombre d'enfants* ». (Rigal, 2000, p. 85) Cependant, chaque individu possède son propre rythme et son propre caractère plus ou moins néophobe : l'intensité comme la durée de la phase ou le nombre d'aliment rejeté varient d'une personne à l'autre. Certains enfants pourront donc se montrer beaucoup plus néophobes que d'autres qui ne présenteront quasiment aucun rejet face aux aliments. Si la période de néophobie alimentaire commence, généralement, vers l'âge de 2-3 ans, elle trouve un pic d'intensité entre 4 et 7 ans pour s'assouplir à partir de 8-10 ans et disparaître petit à petit jusqu'à la période adolescente.³² (Rigal, 2000 ; Rochedy et Poulain, 2015 ; Poulain, 2018)

Le stade de la néophobie se décompose en plusieurs phases (Figure 9) : élargissement du répertoire alimentaire puis restriction, pour s'élargir ensuite et se stabiliser (Poulain, 2018)

³² INSTITUT BENJAMIN DELESSERT. *Prix Benjamin Delessert – Formation et évolution des préférences alimentaires des enfants.* [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mLiX> (Consulté le 25/05/2017)

³³ I-DIETETIQUE. *Pourquoi l'enfant refuse certains aliments.* [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mLiu> (Consulté le 25/05/2017)

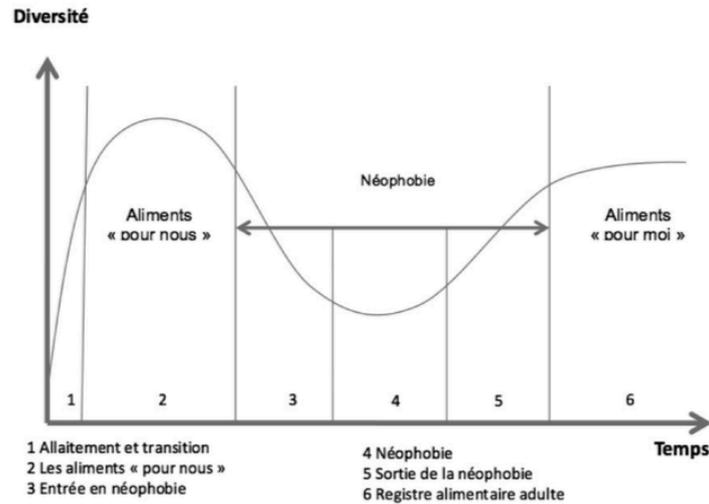


Figure 9 : Du lait au registre alimentaire adulte
Source : Rochedy et Poulain, 2015

La deuxième phase, celle des « aliments pour nous », correspond au stade oral de l'enfant, portant à la bouche quasiment tout ce qui lui tombe sous la main. Mais il s'agit également de la période de diversification alimentaire : passant du seul aliment le lait, aux légumes et fruits pour commencer. Son répertoire alimentaire ne peut donc que s'élargir. La richesse de ce registre alimentaire va trouver sa limite dans le fait qu'il ne sera proposé à l'enfant, la plupart du temps, que les aliments de l'ordre du mangeable de la famille et de la culture dans laquelle l'enfant évolue. ; ce qui correspond pour Matty Chiva aux « aliments pour nous ». Vient ensuite le stade de néophobie, développé plus haut. Cette période va être l'occasion pour l'enfant d'afficher ses goûts et ses dégoûts et va également correspondre à l'acquisition de compétences telles que le gain croissant d'autonomie ou le développement du langage lui permettant d'appuyer l'affirmation de ses préférences. La dernière étape, qui va symboliser la fin de la néophobie, va constituer cette fois-ci l'établissement du répertoire alimentaire des « aliments pour moi ». L'environnement familial et culturel dans lequel l'enfant a et continue de grandir, ainsi que les différentes expériences vécues et passées permettent d'enrichir et de moduler les aliments rentrant dans son ordre du mangeable. (Rochedy et Poulain, 2015 ; Poulain, 2018)

Plusieurs hypothèses sont émises pour expliquer l'origine de la néophobie. La première serait en lien avec sa construction identitaire, cherchant à se distinguer de ses parents. Elle correspond à la période de la manifestation d'une opposition aux parents et de celle du non. Ainsi, par la volonté de construire SON identité, l'enfant souhaite faire preuve d'autonomie et d'indépendance. Seconde hypothèse qui peut venir expliquer ce phénomène. L'enfant veut pouvoir être acteur de ses propres choix et décisions sur ce qui entrera dans sa bouche et donc de prendre un tel risque. Ceci nous ramène sur le paradoxe de l'omnivore et la notion d'incorporation. (Fischler, 2001) Entre l'âge de 2-3 ans et

jusqu'aux alentours de 7 ans, cette période est faite de nombreux apprentissages, dont l'entrée à l'école, qui peuvent constituer autant de situations insécurisantes et inconnues. L'enfant recherche alors un sentiment de confiance, qu'il pourra notamment trouver dans le domaine alimentaire et se reposer sur des références sûres et familières, n'osant alors trop s'aventurer vers de nouveaux aliments, pouvant présenter un risque quelconque. Enfin, la dernière explication qui peut être apportée relève plus du développement psychologique de l'enfant. Période dite de « stade pré-opératoire », l'enfant ferait preuve d'une certaine rigidité intellectuelle qui fait que « *si une partie d'un aliment change, l'objet devient totalement nouveau* » (Rigal, 2000, p. 90) et ce même à l'égard des aliments. Ainsi une courgette, qu'elle soit jaune ou verte, ne serait pas vue comme un seul légume mais bien comme deux différents.

Par ces refus, quelles que soient leurs explications, cela est source d'interaction avec son entourage. Ceci permet de voir comment social et biologique, et social et individuel s'imbriquent. La construction identitaire de l'enfant et sa reconnaissance en tant qu'être singulier au sein de sa famille va donc passer par là. Tout comme affirmer ses goûts et ses dégoûts y contribue. L'expression du refus participe à la sémantisation de l'expérience sensorielle (par les cinq sens). Cela lui permet de passer d'un répertoire d'aliments assez large, correspondant aux goûts de sa famille, vers un répertoire plus petit, correspondant à ses propres goûts. (Rigal, 2000 ; Rochedy et Poulain, 2015 ; Poulain, 2018)

2.2.4. Familiarisation et expérimentation : les maîtres mots

Bien que cette période de néophobie alimentaire soit, pour la plus grande majorité des enfants, « inévitable », elle n'est pas pour autant quelque chose qu'il faut subir en attendant que ça passe.

En effet, la néophobie alimentaire peut se « gérer » et s'approprier. Plusieurs stratégies ou mécanismes, basés sur l'aliment ou sur le contexte de nourrissage qui ont fait leurs preuves, peuvent être mis en place dans l'apprentissage d'un aliment nouveau. L'expérience par « l'association flaveur-flaveur », c'est-à-dire associer un légume moyennement apprécié avec un autre qui le serait davantage pourrait permettre d'augmenter la préférence pour le premier.³² (Nicklaus, 2014) L'apprentissage par « simple exposition » ou « expositions répétées » a de forts effets positifs notamment au moment de la diversification alimentaire. Des études ont également montré que l'appréciation des légumes à l'âge de 2 ans était plus importante quand ils étaient présentés régulièrement aux enfants.³⁴ L'exposition conduisant à la familiarisation. La participation à des

³⁴ INRA. *Comment se forme le goût chez les enfants ? Dossier OPALINE*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mL58> (Consulté le 13/04/2017)

programmes et ateliers d'éducation sensorielle pourrait donc participer à cela. Or, comme nous avons déjà pu le dire, préférences gustatives et habitudes alimentaires de la petite enfance peuvent être liées à celles adultes. Rendre l'aliment plus familier permettra donc de l'accepter plus facilement. Mais cela ne passe pas forcément par le fait de le goûter, l'éducation sensorielle ne s'arrêtant pas qu'à cela. Apporter des connaissances sur l'aliment, sauf nutritionnelles, participe à ce processus de familiarisation : cuisiner, jardiner, lire des livres, ou encore réaliser des jeux sensoriels avec l'aliment sont autant d'expériences permettant d'apprendre littéralement à le connaître, notamment par les sensations qu'il procure via l'éveil des sens. Concernant les stratégies basées sur le contexte affectif, plusieurs peuvent intervenir. Montrer ou demander aux autres personnes environnantes de donner l'exemple dans une dynamique positive et favorisant la consommation de l'aliment, apporter une certaine qualité émotionnelle et un contexte chaleureux, ne pas forcer, ainsi que le style éducatif parental adopté sont autant de facteurs susceptibles d'impacter l'appréciation d'un aliment nouveau. Ainsi, l'intégration du plaisir dans l'acte et la découverte alimentaire est associée positivement aux choix alimentaires réalisés, notamment au niveau des légumes, aliments les moins appréciés à l'âge de 2 ans.^{34,35} (Rigal, 2000 ; Nicklaus, 2014 ; Rigal et Nicklaus, 2015 ; Nicklaus et Rigal, 2017)

L'alimentation du jeune enfant est donc faite de rebondissements et d'évolutions en tout genre. Changements qui selon la manière dont ils peuvent être apportés et accompagnés vont avoir une influence sur son alimentation à plus ou moins long terme. Plusieurs facteurs vont ainsi rentrer en compte dans la constitution du répertoire alimentaire de l'enfant et de son comportement. (Figure 10) Et ceci dès le plus jeune âge, dès sa présence au sein du ventre de sa mère, renvoyant à la notion des 1000 jours.

Mais tous ces agents impliqués dans l'acceptabilité d'un aliment ou d'un autre et dans la mise en place de la relation alimentaire par et pour l'enfant, incluant préférences et comportement, ne sont pas sans s'en rappeler un certain parallèle avec les préceptes de l'éducation au goût.

³⁵ INRA. *Le plaisir de manger chez les enfants : un facteur clef pour des choix alimentaires plus sains*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mLSE> (Consulté le 29/03/2018)

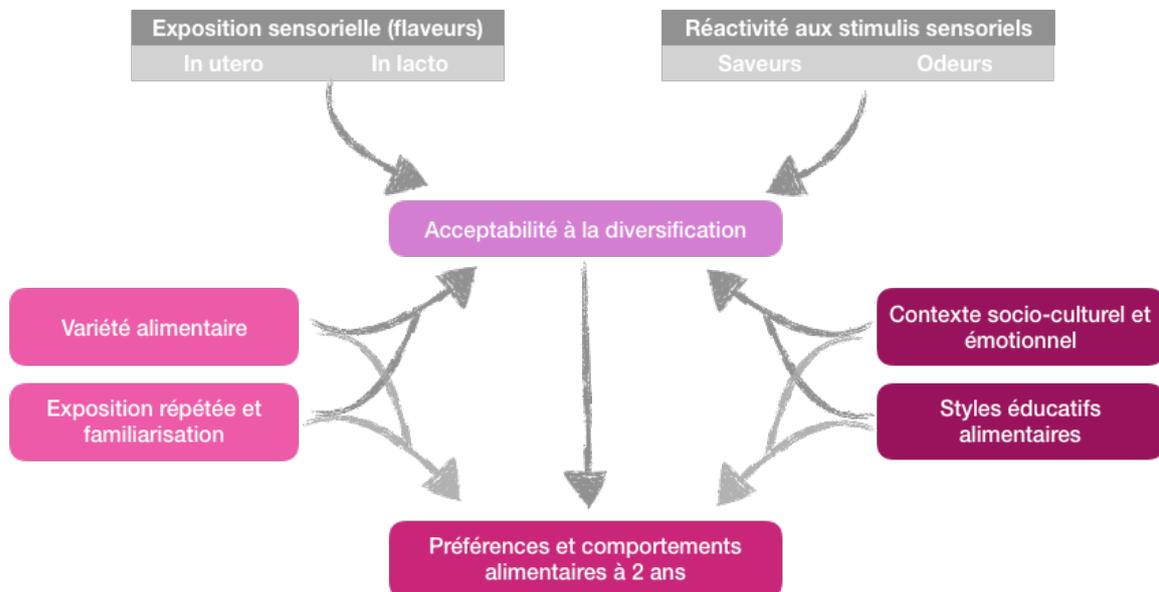


Figure 10 : Facteurs influençant l'acceptabilité à la diversification de l'enfant ainsi que ses préférences et comportements alimentaires à 2 ans
 Source : D'après Nicklaus (2014) Nicklaus et Rigal (2017) et Tartas (2017)

Mais si tous ces points apparaissent aussi importants concernant l'alimentation pour l'enfant de 0 à 3 ans, qu'en est-il exactement sur le terrain des EAJE, cible de notre recherche ? Qu'elles sont les pratiques précises des professionnels du secteur de la petite enfance sur les temps de repas et liés à l'alimentation ? Existence-t-ils des points communs entre structures ? En effet, bien que la prise en compte de la petite enfance dans les politiques territoriales alimentaires semble quasi nulle, quelle est la réalité du terrain ? Y a-t-il des invariants, des impensés, des constantes au sein de l'alimentation de la petite enfance en crèche ? Si l'éducation au goût ne pousse pas les portes de ce secteur, est-ce pour une raison particulière ? Éducation au goût et petite enfance peuvent-elles et sont-elles déconnectées ou un lien peut être établi voire existe déjà entre les deux ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations, la confrontation au terrain est nécessaire. Mais elle ne se fait pas n'importe comment. Une méthodologie et des questionnements de recherche plus approfondis doivent être posés avant de pouvoir aller les vérifier sur le terrain permettant de créer ainsi une feuille de route à suivre pour assurer au mieux le déroulement de cette recherche.

– DEUXIEME PARTIE –
QUE DIT LA METHODOLOGIE ?

Les bases bibliographiques sont posées. Des questionnements et des zones d'ombre ont pu émerger suite à la compréhension globale du sujet de recherche. Ce sont ces interrogations qui vont guider le reste de cet écrit. Le terrain étudié a également permis d'affiner ces points à éclaircir. C'est ce qui va être présenté dans les lignes suivantes. En effet, le sujet sur lequel je me suis intéressée n'est pas tout à fait dû au hasard. J'expliciterais donc son pourquoi du comment et sur quel territoire cette recherche s'inscrit. J'exposerais également à travers ce chapitre la problématique et les hypothèses qui ont découlées de ce travail bibliographique et notamment du terrain de stage. Il a ensuite s'agit de confronter ces pistes de recherche au terrain, c'est pourquoi la méthodologie choisie sera également dévoilée.

CHAPITRE 1. SANS TERRAIN ET PROBLEMATISATION, L'ENQUETE N'EST RIEN...

1. Qui dit recherche, dit terrain de recherche et de stage

Ce mémoire expose le sujet d'une recherche de six mois réalisée au sein du Cresna, coopérative d'expertise et de médiation autour de l'alimentation basée sur Clermont-Ferrand, lieu de stage durant cette période. Les objectifs de la coopérative sont de sensibiliser à une alimentation variée, goûteuse, équilibrée et raisonnée, tout en informant les consommateurs sur les composantes de l'alimentation et en donnant une large place au partage du plaisir, des savoir-faire et des cultures. Et ce, de 0 à 99 ans, quel que soit le milieu dans lequel l'individu évolue (milieu scolaire, maison de retraite, entreprise etc...), à travers la mise en place d'animations, de montage de projets ou de formations des professionnels.

Ce travail de recherche-action représente une continuité vis-à-vis de la première année de ce diplôme. Il constitue à la fois une recherche plus précise du sujet sur lequel mon mémoire de Master 1 s'était porté, mais il établit aussi une suite avec la mission de stage accomplie en première année dans cette même structure, qui portait sur le même dispositif que celui concernée par la présente recherche, « Début d'une vie » portée par la coopérative. Le but de ce dernier est l'accompagnement à la parentalité et à la construction du temps de repas de bébé dans l'optique d'un mieux-être global de l'enfant et des parents parallèlement. J'ai donc été amenée à travailler l'année dernière sur le développement d'une plateforme francophone virtuelle, « Bébé Épicé », qui est l'un des axes de travail de ce dispositif. Ses objectifs sont :

- de dé-complexifier l'alimentation de la petite enfance ;

- d'accompagner les parents ou les professionnels à l'ouverture du répertoire alimentaire de bébé ;
- d'inspirer les parents ou les professionnels à travers une nouvelle approche du temps des repas : la cuisine sensorielle ;
- valoriser l'utilisation des épices, aromates et autres condiments à partir des 8 mois de bébé ;
- de proposer des réponses simples et rapides aux parents qui n'ont pas toujours le temps de « cuisiner » sans complexer.

Toutefois, ce projet s'intègre dans une dynamique plus large et souhaite toucher autant les parents que les professionnels et structures de la petite enfance, la restauration collective (fournissant les repas), et les institutionnels intervenant auprès des 0-3 ans. Le Cresna souhaite que ce projet apparaisse, certes, comme un lieu de référencement de recettes, mais également et surtout comme un outil d'aide et d'appui à l'organisation du temps du repas et à l'éducation à l'alimentation de l'enfant ainsi qu'à la mise en place d'actions de territoire pour de (très) jeunes enfants.

L'ensemble du projet fait également écho aux expériences de terrains des différents acteurs, coopérative Cresna ou partenaires. En effet, la coopérative étant adhérente de l'ANEGJ, la thématique de l'éducation au goût se trouve au cœur de ses pratiques et tient particulièrement à la mettre en avant. C'est pour cela que l'éducation sensorielle trouve une place notable dans ce projet et se retrouve largement, autant dans les recettes proposées que sur les animations à destination de ce jeune public.

De plus, l'une des valeurs de cette coopérative est de travailler sur l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité des acteurs. Lorsque l'on parle d'alimentation, et comme nous avons pu le voir en partie dans la partie précédente, cela peut toucher plusieurs domaines (gaspillage alimentaire, nutrition, éducation au goût, psychologie, culture, achats, activités sportives et physiques, etc...). On ne peut donc aborder cette thématique sous un seul angle. C'est pourquoi, sa volonté est de pouvoir faire intervenir chaque acteur compétent dans un domaine dès lors qu'ils seraient concernés par un même projet, mais également et surtout de faire en sorte qu'ils travaillent et communiquent ensemble. Tel est l'enjeu du projet présenté.

C'est ainsi que se concilient expériences de terrain et cœur de métier de cette coopérative pour aboutir à la question de départ suivante qui a initié ma recherche :

« Quelle est la place de l'éducation au goût dans la politique territoriale de la petite enfance (0-3 ans), notamment au niveau de l'alimentation, et comment arriver à une collaboration trans-services entre les acteurs intervenant auprès de ce public ? »

Mais cette question, n'était, comme son nom l'indique, qu'un point de départ, un tremplin dans la mise en place de ma recherche. Elle s'est donc inévitablement, spécifiée, précisée, affinée au cours du travail bibliographique mené en première partie.

2. Mise en mots et problématisation

2.1. Quelques précisions

Avant de se lancer plus précisément dans le cœur de cette recherche, quelques précisions s'imposent, notamment concernant la délimitation du terrain sur lequel elle a été menée.

Dans la question de départ il s'agit d'interroger la collaboration entre acteurs, au sens large, le projet Bébé Épicé souhaitant toucher l'ensemble de ces derniers, qu'ils interviennent de près ou de loin dans les temps alimentaires de la petite enfance. Toutefois, et comme la revue de littérature réalisée a pu le laisser transparaître, cette étude portera plus précisément sur les acteurs de la restauration collective et des professionnels intervenant dans le champ de la petite enfance. Concernant ces derniers, seuls les professionnels intervenants dans des EAJE, Relais d'Assistants Maternels (RAM), Maisons d'Assistants Maternels (MAM) ou encore PMI ont été sollicités. Les assistant(e)s maternel(le)s travaillant de manière indépendante, sans lien direct avec les précédentes structures, n'étaient donc pas inclus(es) dans la boucle de la recherche. Enfin, bien que s'éloignant spécifiquement des professionnels de la petite enfance ou de la restauration collective, des éducateurs du goût ont pu rentrer dans la démarche. La problématique tournant véritablement autour de l'éducation au goût et la coopérative Cresna étant membre de l'ANEGJ, il paraissait donc important et intéressant de pouvoir les inclure.

De plus, cette étude se réalisant sur une durée de six mois, il n'était pas envisageable de l'appréhender sur le territoire national. Il a donc fallu définir une zone plus restreinte sur laquelle ma recherche allait se baser. La coopérative Cresna, implantée sur l'ancienne région Auvergne, possède quelques partenariats sur l'ancienne région Rhône-Alpes et y intervient régulièrement pour diverses actions et accompagnement de projet. Depuis le 1^{er}

janvier 2016, la région Auvergne et celle Rhône-Alpes ne font désormais plus qu'un.³⁶ Ainsi, il paraissait relativement logique et cohérent de prendre ce territoire comme terrain pour la recherche suivante.

2.2. Socle de la recherche : la problématique

La première partie de ce mémoire a consisté à poser les bases de la littérature se rapportant au sujet étudié, afin, justement, de déterminer quelles connaissances ont été mises à jour, quelles autres restent encore dans l'ombre.

Ainsi, au fil des lignes précédentes, nous avons pu toucher du doigt la complexité qu'il pouvait ressortir, à la fois de l'articulation entre ministère au sein de la politique alimentaire du territoire, mais aussi sur la mise en place et le fonctionnement des structures d'accueil de la petite enfance. Lorsque l'on mêle les deux, le tout n'est guère plus claire. Et encore moins concernant la pratique de l'éducation au goût dans ces structures et sur cette tranche d'âge. Des prestataires de services ont fait de la petite enfance une de leur compétence, voire leur spécialité, et pour beaucoup, l'importance de la découverte des saveurs, des goûts et de la sensorialité à travers le repas ressort. Tout comme dans certains guides pouvant être proposés sur le territoire. Mais au niveau politique et mise en place de projets, l'éducation au goût, reste, sur bien des aspects, proposée prioritairement pour l'école primaire et le collège. La petite enfance, bien que présente dans les écrits, est relativement mise de côté et peut sollicitée. Toutefois, nous avons pu voir comment le côté sensoriel et développement des sens étaient présents durant les deux-trois premières années de vie et où parallèlement les changements et découvertes alimentaires sont les plus importants. Cet éveil des sens et de la psychomotricité, du développement des compétences et capacités globales de l'enfant, autant au niveau du langage, de la socialisation, de l'affectif, du cognitif, que de la motricité font partis du quotidien des professionnels de structures de la petite enfance. D'autant plus qu'assurer le temps du repas fait également partie de leurs missions journalières. Commence alors à se dessiner une certaine articulation entre éducation au goût, sa pratique, sa pédagogie et accompagnement des enfants par les professionnels de la petite enfance. Oui, mais laquelle ? Comment peut-elle se formaliser ? À quel niveau l'éducation au goût intervient-elle et comment ? Mais est-elle ne serait-ce que pratiquée, à un moment ou à un autre, dans les EAJE ? Peut-elle s'inscrire dans les pratiques professionnelles de la petite enfance et si oui, comment ?

De multiples autres questions peuvent alors se poser : Comment sont organisés les temps de repas ? Quelles sont les modes d'accompagnement sur ces temps ? Des différences

³⁶ **MINISTÈRE DE L'INTERIEUR.** *Les noms des nouvelles régions sont actés.* [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mL TJ> (Consulté le 03/08/2018)

sont-elles perceptibles suivant l'âge des enfants et selon les structures, les professionnels encadrants ? Comment les enfants sont-ils accompagnés dans leur évolution alimentaire au sein des structures en l'absence de leurs parents ? Et d'ailleurs, comment le lien avec les pratiques alimentaires sont-elles faites au sein des structures dont l'une des missions est d'assurer le quotidien des parents pendant qu'ils sont au travail ? Mais il a fallu faire un choix. Choix qui s'est porté, comme les précédents paragraphes ont pu l'indiquer, sur l'éducation au goût, au regard de la commande initiale proposée par la structure d'accueil. Au fil des recherches, des questionnements et des entretiens, ces questions ont inévitablement été abordées. Apportant des pistes de réflexion et de réponses à la problématique suivante, qui est apparue progressivement de ces interrogations et de la réalisation de quelques entretiens exploratoires :

Existe-t-il une standardisation des pratiques alimentaires dans les structures dédiées à la petite enfance pouvant être appropriées, structurées et diffusées à travers le dispositif pédagogique de l'éducation au goût ?

Afin de répondre à cette problématique, des hypothèses doivent l'accompagner. Le point suivant en est l'objet.

2.3. Briques de la recherche : les hypothèses

Les hypothèses formulées ci-dessous résultent d'un mélange entre lectures bibliographiques et terrain exploratoire. Les hypothèses sont des propositions argumentées par des indices et des données relevées à la fois de notre état de l'art et des premiers entretiens exploratoires menés. Elles ne sont donc encore que suppositions et leur véracité, ou non, restent à démontrer.

La réflexion suivante se structure en trois hypothèses principales. La première s'intéresse au fait qu'activités et pratiques professionnelles du champ de la petite enfance par rapport à l'alimentation peuvent se corrélérer, de manière plus ou moins forte, plus ou moins consciente, à des pratiques d'éducation au goût. La seconde hypothèse souhaite interroger les facteurs possibles facilitant ou limitant la mise en place de temps dédiés à l'alimentation et à l'éducation au goût au sein des structures. Enfin, la dernière suppose que les pratiques et pensées parentales mais aussi des professionnels viennent moduler la pratique d'activités liées à l'alimentation et à l'éducation au goût au regard de certaines caractéristiques des enfants. Ces hypothèses s'accompagnent de sous-hypothèses afin de leur apporter davantage de précisions.

Hypothèse 1 : Certaines activités et pratiques professionnelles du monde de la petite enfance liées à l'alimentation peuvent s'inscrire dans une démarche, plus ou moins importante, d'éducation au goût.

- *Sous-hypothèse 1.1 :* Le temps du repas constitue l'un des moments les plus propices à une découverte alimentaire et sensorielle.
- *Sous-hypothèse 1.2 :* Les temps liés à l'alimentation sont propices à la verbalisation des tout-petits.

Hypothèse 2 : La pratique plus ou moins poussée de temps liés à l'alimentation et à l'éducation au goût dépend de certains facteurs liés aux structures.

- *Sous-hypothèse 2.1 :* La présence d'un cuisiner sur les EAJE permet un investissement et une collaboration entre acteurs facilités sur ces temps.
- *Sous-hypothèse 2.2 :* La présence d'une restauration concédée sur les EAJE limite en partie ces temps.
- *Sous-hypothèse 2.3 :* Les moyens humains, matériels et géographiques constituent des variables impactant la mise en place de temps dédiés à l'alimentation et à l'éducation au goût.

Hypothèse 3 : La mise en place d'une pratique d'éducation au goût au sein des structures peut se heurter aux perceptions de l'enfance par les professionnels de la petite enfance et aux pratiques parentales.

- *Sous-hypothèse 3.1 :* Le développement sensori-moteur et physique de l'enfant constitue une variable à partir de laquelle ces professionnels considèrent qu'il est plus ou moins pertinent de mettre en place des temps d'éducation au goût.
- *Sous-hypothèse 3.2 :* Les pratiques parentales ne permettent pas toujours de pouvoir faire de l'éducation au goût auprès de tous les enfants.

Le socle est posé, les briques viennent compléter les fondations en cours, mais pour que le tout tienne et prenne forme, il faut un liant, un ciment. La méthodologie va venir jouer ce rôle. Une fois la problématique et les hypothèses définies, il faut pouvoir venir les infirmer ou les confirmer. Et pour aboutir à des résultats de recherche, seule la mise en place d'une méthodologie va le permettre. Elle constituera la feuille de route à suivre tout au long de celle-ci pour aboutir à des résultats qui puissent être qualifiés de valides. Cette méthodologie constitue donc à la fois le ciment de cette recherche mais également le cadre à suivre, instaurant rigueur et discipline, afin que les résultats ne soient pas dus au hasard mais puissent venir s'appuyer sur des bases semblables permettant leur comparaison et leur analyse.

1. Comment et quoi collecter ?

Dans la boîte à outils du « parfait » sociologue, plusieurs méthodes de collecte de données peuvent être investies : observation, entretiens, questionnaires, etc... Nous distinguons ainsi des méthodes dites qualitatives et d'autres dites quantitatives, dont la finalité et le type de données obtenus ne sont pas les mêmes.³⁷ (Poulain, 2002 ; Berthier, 2010) Le choix d'une méthode plutôt qu'une autre, ou de leur combinaison, se déterminent en fonction de plusieurs facteurs dont l'objet d'étude, ce qui est recherché à mettre en lumière ou encore les conditions et le temps imparti de la recherche menée.³⁷ Dans les lignes suivantes, je m'attacherais à expliquer la méthodologie choisie et sa mise en place.

1.1. Le choix du qualitatif

Pour tenter de mener à bien ma recherche, le choix d'une méthode de collecte dites qualitative a été fait.

Ce type d'étude est considéré comme « *la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes* ». (Taylor et Bogdan, 1984 in Deslauriers, 1991, p. 6) Cette méthode consiste en un enchaînement de pratiques, plus ou moins intellectuelles ou techniques, envers un sujet de recherche qui peut concerner un objet ou un fait humain. Son objectif est d'en faire ressortir des significations. La recherche dite qualitative s'oriente principalement sur l'analyse de mécanismes et processus sociaux. Elle souhaite également faire surgir le sens

³⁷ ROCHEDY Amandine. *Méthode qualitative et quantitative*. Cours de Master 2 Sciences Sociales Appliquées à l'Alimentation, ISTHIA, Université Toulouse – Jean Jaurès, 2018.

et les significations données aux actions par les individus, au regard d'une vie quotidienne ou d'une réalité sociale, et de les comprendre. (Deslauriers, 1991 ; Mucchielli, 1996)

Il paraît intéressant d'utiliser cette méthode pour notre sujet. L'étude qualitative permet, de manière générale, de répondre à des questions de type « pourquoi ? » ou encore « comment ? », et va s'attacher à comprendre les déterminants des comportements des individus. (Aubin-Auger *et al*, 2008) Elle va alors permettre de mettre en lumière les processus d'opinion, pourquoi les personnes vont penser ceci plutôt que cela ou encore pourquoi vont-elles s'adonner à telle pratique plutôt qu'à une autre. Cela nous permettra ainsi d'approcher leurs représentations, leurs opinions, les raisons de leurs choix, mais aussi les normes et valeurs qui y sont associées.³⁸ (Poulain, 2002) En effet, dans la présente recherche nous cherchons à savoir si les pratiques professionnelles auprès des 0-3 ans peuvent s'accorder avec des préceptes relevant de l'éducation au goût, dans quelles mesures elles peuvent se présenter et quels facteurs sont susceptibles d'influer sur leurs présences.

D'un point de vue pratique, cette méthode se scinde en deux étapes : celle de recueil de données et celle consistant à leur traitement. Mais ces étapes peuvent se faire plus ou moins simultanément, ne demandant pas nécessairement qu'une étape soit terminée pour enclencher la suivante. Ainsi, temps de problématisation, de terrain exploratoire, probatoire, de collecte de données, d'analyse et de rédaction se sont construites et se sont enrichies les unes et les autres. (Lejeune, 2014) Le terrain exploratoire réalisé m'a permis de tester et d'affiner les premières pistes de problématique et d'hypothèses pensées, ainsi que d'enclencher un début d'analyse issue des premières données obtenues. Puis, au fur et à mesure de la progression de la recherche, des lectures bibliographiques ont pu venir s'ajouter, permettant de compléter ou de préciser certaines données éventuellement ressorties.

1.2. L'entretien semi-directif

Parmi les méthodes qualitatives, plusieurs formes d'entretiens peuvent être mobilisées. Celle retenue ici est l'entretien semi-directif. Au cours de celui-ci, l'enquêteur souhaite que la personne interrogée « *traite et approfondisse un certain nombre de thèmes* » par rapport à son objet de recherche. (Berthier, 2010, p. 78) L'enquêteur doit alors concilier deux positionnements : à la fois une attitude dite non-directive induisant

³⁸ WAHNICH Stéphane. Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique : trois méthodes d'approche des publics. *Bulletin des Bibliothèques de France*, novembre 2006, n° 6, p. 8-12. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mLqF> (Consulté le 05/03/2017)

l'instauration d'un climat serein et agréable, permettant à la personne de s'exprimer librement, et une plus directive pour s'assurer d'obtenir les renseignements les plus précis sur les thèmes clés de sa recherche. Ainsi, autant l'attitude que le climat instauré pendant l'interview doivent être des éléments clés que l'enquêteur ne doit pas perdre de vue : écoute active, compréhension et adaptation sont omniprésentes lors de la réalisation d'un tel entretien. Lors de cette démarche, l'enquêteur peut s'appuyer sur une trame de questions regroupant les principaux thèmes de la recherche sur lesquels ils souhaitent obtenir des réponses. Des questions principales seront pensées afin d'orienter l'entretien, mais la trame à suivre ne présente aucun caractère autoritaire. Son déroulement pourra fluctuer, l'ordre des questions s'adapter, des interrogations venant s'ajouter, ou au contraire s'enlever, en fonction des réponses de la personne interrogée et des thématiques qu'elle souhaite aborder, laissée libre de structurer elle-même sa pensée ; d'où le qualificatif de « semi-directif ».^{38,39} (Deslauriers, 1991 ; Berthier, 2010 ; Ghiglione et Matalon, 2010)

1.2.1. Le guide d'entretien

Comme nous venons de le mentionner, l'entretien semi-directif apparaît être relativement libre tout en ayant comme frontière certaines thématiques en lien avec le sujet de recherche. Bien que des notions très générales peuvent être abordées en premier lieu dans l'optique d'instaurer un climat de confiance, celles-ci ne doivent pas prendre toute la durée de l'entretien. Ainsi, un guide d'entretien regroupant les points principaux à aborder dans le but de venir apporter des réponses aux hypothèses peut être réalisé. Ce guide constitue un « aide-mémoire » (Danic *et al*, 2006, p. 139), un appui sur lequel se tourner à n'importe quel moment de l'entretien si le besoin s'en fait ressentir.

Ainsi, un, et même plusieurs, guides d'entretiens ont été conçus.

Plusieurs tout d'abord au regard des différents profils d'acteurs ciblés pour ma recherche. Il m'a paru nécessaire d'adapter mes questions en fonction de la personne rencontrée et de son lieu d'activité. Bien que plusieurs guides aient été pensés, tous ont été fait sur la même base variant seulement sur quelques points plus ou moins spécifiques aux caractéristiques des interviewés.

Plusieurs ensuite car une phase exploratoire et une probatoire ont été réalisées. Un guide par profil de professionnel (de la petite enfance, de la restauration collective, directeur/institutionnel, éducateur du goût) a été conçu pour chacune des étapes. Les guides d'entretiens ont évolué durant toute la phase exploratoire et jusqu'au tout début de

³⁹ **ARCINIEGAS** Laura. *Les études qualitatives*. Cours de Master 1 Sciences Sociales Appliquées à l'Alimentation, ISTHIA, Université Toulouse – Jean Jaurès, 2017.

celle probatoire. La trame du guide a été définitive après le deuxième ou troisième entretien de la seconde phase. (Annexe F)

Définitive, définitive... oui mais comme précédemment dit, une certaine souplesse et distance peuvent être prises par rapport à ce guide au regard du déroulé de l'entretien. Après l'avoir travaillé plusieurs fois et d'être revenu dessus à maintes reprises pour le réadapter, cela m'a permis d'avoir tous mes questionnements en tête et de savoir ce que je cherchais à mettre en avant. J'ai ainsi pu m'en détacher lors des entretiens, ne jetant un coup d'œil dessus qu'au besoin. Ce qui m'a permis de suivre au mieux le mouvement de la pensée des enquêtés rebondissant et faisant les liens en fonctions de leurs réponses. Ce qui peut expliquer le fait que certains entretiens n'abordent pas tout à fait les mêmes choses que d'autres, tout en restant dans la thématique et les objectifs de recherche lors de la discussion. De plus, bien que certains points étaient plus spécialement dédiés à l'un ou l'autre des profils interrogés, des questions parfois initialement prévues pour les professionnels de la restauration collective pouvaient être posées à des professionnels de la petite enfance en EAJE et inversement quand cela paraissait nécessaire et pertinent au vu du déroulé de la conversation et des informations transmises.

1.2.2. Explication du guide d'entretien

Bien qu'un guide d'entretien ait été pensé par profil d'acteur interrogé, les thématiques abordées ont été toutes les mêmes, seules quelques questions et formulations ont pu changer au regard de la personne concernée, de son métier et des activités liées.

Avant même d'aborder précisément le sujet de la recherche, les premières questions ont été définies afin de créer un temps permettant la construction d'un climat de confiance. La personne était alors invitée à se présenter, à préciser son métier et la structure dans laquelle elle exerçait. S'ensuivait alors une présentation plus approfondie de ses missions, à la fois auprès des enfants et des parents s'il y avait lieu.

Puis le cœur du sujet était abordé. Le début de cette partie consacrée à l'alimentation consistait à essayer de faire émerger les représentations des personnes interrogées sur l'alimentation et le rôle qu'elle pouvait jouer pour le public auprès duquel elles intervenaient. Puis des questions plus techniques et opérationnelles étaient posées sur et autour du temps du repas, sa composition et son élaboration ainsi que les activités associées à l'alimentation. Ceci permettait de rechercher, entre autres, des éléments venant justifier la présence, ou non, de pratiques ou d'éléments intégrant l'éducation au goût et comment. Tout du long, la question de l'âge des enfants et des possibles différences

établies dans l'organisation et l'accompagnement de ces derniers étaient présentes en filigrane.

C'est ensuite que la notion d'éducation au goût faisait son apparition. Par celle-ci je cherchais à déterminer la vision de la personne sur ce concept, comment elle l'a définissait et quelles étaient ses représentations dessus, si elle la connaissait ou non, et si elle pouvait intégrer cette pédagogie au sein de sa structure et comment. Mon objet de recherche porte certes sur l'alimentation de la petite enfance, mais également et surtout sur l'éducation au goût et il me paraissait important de connaître l'opinion des professionnels du champ de la petite enfance sur cette pédagogie envers un public enfantin, alors bien même que je risquais de rencontrer des personnes pour qui l'éducation au goût était inconnue. C'est pourquoi, aux questions « Connaissez-vous l'éducation au goût ? En avez-vous déjà entendu parler ? Comment la définissez-vous ? », un protocole particulier a été mis en place en fonction des réponses apportées. (Figure 11)

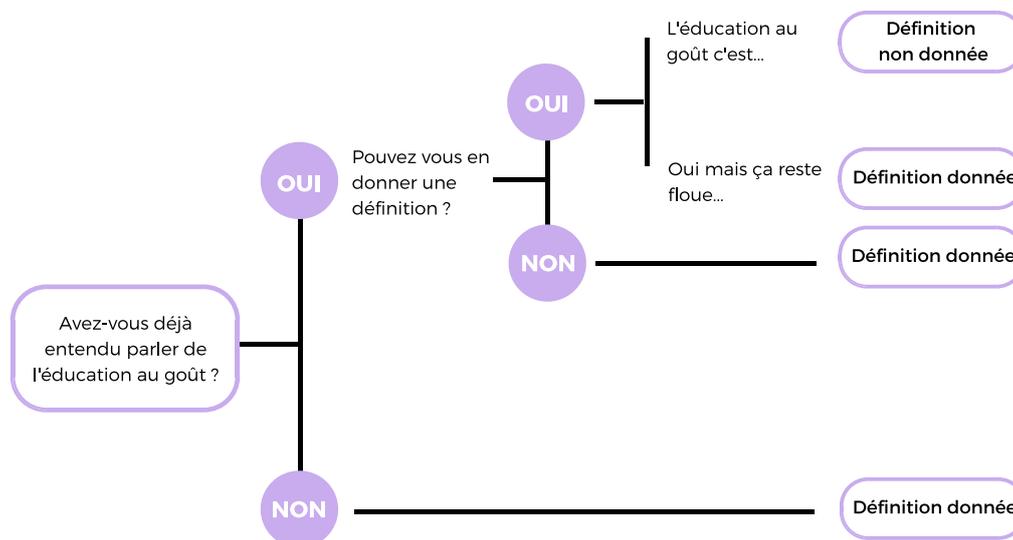


Figure 11 : Arbre décisionnel du protocole à suivre en fonction de la réponse à la question « Avez-vous déjà entendu parler de l'éducation au goût ? »

Source : *personnelle*

Lorsque la personne me précisait très clairement ne pas connaître l'éducation au goût ou n'en avoir jamais entendu parler, je lui fournissais, par écrit ou à l'oral selon le mode de passation, la définition proposée par l'ANEGJ extraite de leur livre blanc. (Annexe G) Cela lui permettait ainsi de pouvoir mettre des mots et des images sur cette pédagogie, et de pouvoir poursuivre, avec un certain discours commun, le reste des questions. Le choix de proposer cette définition de l'ANEGJ m'assurait également d'être constante dans l'explication donnée aux personnes, me permettant d'apporter toujours la même, avec le même contenu et précision, les mêmes mots et les mêmes tournures de phrases. Si des

choses restaient floues ou incomprises par les personnes, je leur apportais bien évidemment quelques éléments d'information afin que tout soit le plus clair possible.

Vient ensuite le cas où les personnes me disaient connaître l'éducation au goût ou en avoir déjà entendu parler. Dans ce cas, je leur demandais s'il était possible qu'elles m'en donnent une définition. La commande initiale de ma recherche portait également sur le fait de connaître ce que savaient les professionnels de la petite enfance sur cette éducation, comment ils la définissaient exactement et ce qu'ils mettaient derrière. Cela me permettait de faire un état des lieux de la connaissance de l'éducation au goût sur ce terrain. Ainsi, me paraissait-il délicat de leur apporter la définition de l'éducation au goût après qu'ils me l'aient explicitée, et ce d'autant plus si une certaine sûreté dans leurs propos transparissait. Ainsi, je ne voulais pas leur donner le sentiment que ce qu'ils disaient étaient « faux » ou erroné. Mon but n'étant pas de les mettre en porte-à-faux ou de leur montrer qu'ils avaient tort. Et ce encore plus que je parlais inévitablement du fait qu'il n'y avait pas de réponse juste ou fausse, malgré la présence d'une définition imposant un certain cadre mais étant plus là pour donner des repères. Fine est la frontière entre réflexivité et laisser l'intuition aux personnes que ce qu'elles pensent ne serait pas « juste ». C'est pourquoi le choix a été fait, de leur laisser le libre champ de pouvoir énoncer formellement ce qu'elles avaient en tête, ce qui me permettait d'enchaîner avec mes questions. Je tiens également à préciser que, dans tous les cas, la définition que les personnes me proposaient correspondait toujours en partie, dans une précision plus ou moins poussée, à celle qu'en fait l'ANEGJ. Cette donnée a également été décisive dans la décision de poursuivre mon questionnement sur cette pédagogie, mais étant donné le fait que les personnes avaient quoi qu'il arrive de bonnes bases sur celle-ci, cela restait cohérent. En effet, je ne parlais pas du principe qu'il y avait une réponse fausse ou une plus juste. Tout ce que les personnes avaient à me dire venait, quoi qu'il arrive, enrichir mon sujet de recherche et me donner des pistes et indices sur celui-ci. Cela me permettait de me donner une idée précise de ce que peuvent avoir en tête les personnes lorsqu'on leur parle d'éducation au goût, de l'image qu'elles en ont et comment elles peuvent l'investir par rapport à leur métier et profil.

Enfin, si les personnes me disaient en avoir entendu parler mais ne pas être capable de m'en dire davantage ou de me proposer une définition, là encore, dans la mesure où recueillir leur point de vue, avis et connaissance sur cette pédagogie m'intéressait, je leur apportais donc la définition proposée par l'ANEGJ et issue du livre blanc.

Enfin, un dernier point était abordé sur le possible partenariat entre acteur de la restauration collective et les professionnels des EAJE intervenant auprès des enfants. En

effet, la commande du sujet d'étude et raisonnant dans l'un de mes points de recherche portent sur le fait qu'une collaboration entre les deux, plus ou moins proche, peut avoir un impact sur la mise en place et l'instauration de pratiques d'éducation au goût au sein de la structure. Il me paraissait donc important de pouvoir déterminer si ces acteurs pouvaient travailler ou non ensemble. Notamment sur l'éducation au goût ou *a fortiori* lors du temps du repas et quelles en étaient les causes, conséquences, stratégies, impacts pouvant en découler.

1.2.3. *Savoir rester large sur la thématique abordée*

Un autre point important à prendre en compte concerne la manière dont la recherche est présentée aux personnes que l'on souhaite interroger. Il convient de ne pas dévoiler explicitement notre problématique aux enquêtés. Cela pourrait venir interférer l'entretien, l'interviewé cherchant absolument à y répondre ou ayant réfléchi en amont à ce qu'elle souhaitait nous dire. Lors de la prise de contact et de l'introduction de l'entretien, il est donc important de veiller à ne pas trop révéler le sujet de notre recherche.⁴⁰

Ceci a été un élément sur lequel j'ai particulièrement veillé à être vigilante dessus, mais qui a pu parfois constituer un frein. De par ma problématique, j'envisageais le fait que l'éducation au goût puisse être présente d'une manière ou d'une autre, consciemment ou inconsciemment, dans les pratiques des professionnels attachés à la petite enfance. La structure commanditaire de la recherche souhaitait également connaître les représentations de ces acteurs et de la connaissance qu'ils ont de cette pédagogie. Ainsi, il est important de ne pas avoir à faire uniquement à des personnes ayant déjà entendu parler de l'éducation au goût et encore moins la pratiquant de manière consciente. C'est pourquoi lors de la prise de contact, je précisais faire une recherche sur l'alimentation et la petite enfance en EAJE de manière très large. Si j'indiquais réaliser une recherche sur l'éducation au goût et la petite enfance, deux limites s'offraient à moi. La première aurait été que, les enquêtés potentiels ne connaissant pas cette pédagogie, ne se seraient probablement pas sentis concernés et n'auraient pas répondu favorablement à ma demande de rencontre. La deuxième aurait pu entraîner une recherche préalable sur l'éducation au goût avant l'entretien ; ce qui aurait inévitablement biaisé mes résultats.

J'ai donc fait le choix de ne pas l'aborder de manière explicite, mais de rester sur une notion beaucoup plus large, où j'étais quasiment sûre que ces personnes avaient des choses à dire dessus. Toutefois, l'utilisation de ce terme « alimentation » a pu apporter quelques freins. En effet, et comme nous le verrons plus tard, malgré le fait de préciser que je

⁴⁰ DUPUY Anne. *Méthodologie de recherche*. Cours de Master 1 Sciences Sociales Appliquées à l'Alimentation, ISTHIA, Université Toulouse – Jean Jaurès, 2016.

cherchais à en savoir davantage sur ce qui se passait en pratique au sein des EAJE au niveau de l'alimentation de manière générale, autant sur les repas, qu'au niveau des activités, ou que du lien avec les parents, une grande partie des personnes interrogées parlaient en priorité du repas, du temps du repas, et évoquaient plus spécifiquement l'attention, notamment nutritionnelle, portée à la constitution des repas et à la consommation des enfants. Mais ce point sera abordé plus loin dans cet écrit.

Une fois le type d'entretien choisi et le guide d'entretien créé, il faut maintenant déterminer quelles personnes nous allons interroger et comment les contacter.

2. Auprès de qui collecter ?

L'enquête qualitative se différencie de celle quantitative dans le sens où elle va s'axer sur de plus petits échantillons mais dont la compréhension et l'étude seront faites plus intensément. (Deslauriers, 1991 ; Mucchielli, 1996 ; Berthier, 2010)

2.1. Choix de l'échantillon et des personnes le composant

Bien que dans le cadre d'une telle étude constituer un échantillon d'une vingtaine de personnes puisse se trouver suffisant, cette taille ne peut pas toujours être déterminée en amont. C'est l'évolution de la recherche et la pertinence des informations recueillies qui détermineront s'il convient de poursuivre ou non l'investigation auprès de la population cible. (Deslauriers, 1991 ; Ghiglione et Matalon, 2010)

Ici, la composition de l'échantillon s'est faite à la fois de manière non probabiliste et intentionnelle. (Deslauriers, 1991 ; Firdion, 2012) Les EAJE, les structures de restauration collective, les PMI, RAM ou MAM étaient prioritairement ciblés. Mais la diversité des types de structures, particulièrement au sein des EAJE, a fait que je ne m'étais pas arrêtée sur un nombre précis de personnes à avoir par catégorie d'organisation. Le « choix » d'interroger plutôt tel multi-accueil que telle crèche ou que telle micro-crèche, qu'ils soient publics ou privés, s'est donc fait selon les structures trouvées lors de mes recherches et, surtout, des retours de ces dernières quant à leur souhait de participer ou non à ma recherche.

Ayant décidé de fixer mon étude sur la région AuRA, il me paraissait important d'avoir au moins un entretien par département, quel que soit le type de structure. Mais cela sans but de représentativité, loin de là. En effet, la méthodologie qualitative et les entretiens réalisés n'ont pas pour vocation la recherche d'une représentativité³⁷, et ce n'était pas du tout mon objectif. Les résultats obtenus ne prétendent pas à donner une quelconque représentativité du sujet de recherche sur la région AuRA. Ce choix a été fait afin de pouvoir affirmer

concrètement que ma démarche s'est bien basée sur l'ensemble de ce territoire. Ceci me permettait également de délimiter les frontières de ma recherche.

2.2. Mode de recrutement

À partir de ce choix, il a donc fallu contacter les personnes. Trois modes de contacts ont été privilégiés. Le premier a été celui d'aller rencontrer directement les structures potentiellement intéressantes afin de leur faire part de ma recherche. Toutefois, cette étude étant effectuée par une seule personne, dans une limite de temps de six mois, toutes n'ont pu être contactées en face à face. Notamment lorsqu'il s'agissait de sortir de la périphérie du département du Puy-de-Dôme, qui auraient demandé temps et déplacements importants. Ainsi, une grande partie des personnes interrogées ont été approchés par mail dans un premier temps. Lors de ces prises de contact, le seul élément indispensable était que les personnes recherchées devaient nécessairement être en relation avec des enfants âgés de 0 à 3 ans et/ou encadrer le temps du repas et/ou préparer les repas. Une petite note d'information concernant quelques détails de la recherche comme son objectif très général, la durée et les conditions de l'entretien leur étaient également envoyées. Puis, si aucun retour de leur part n'avait été reçu, je les relançais par téléphone, ce qui, neuf fois sur dix, a permis d'obtenir une date pour un entretien.

Par ailleurs, ne connaissant pas à l'avance le taux de retour de la part des personnes et de leur acceptation à s'entretenir avec moi, les prises de contacts ont été multipliées, faisant la demande auprès de plus de personnes qu'il n'en aurait été peut-être nécessaire pour une telle recherche. Pour certains EAJE appartenant au domaine public, les directrices ou personnels de la petite enfance ne pouvaient pas toujours me donner leur accord sans avoir au préalable celui de l'entité sous laquelle elles étaient regroupées. Dans ces cas-là, il m'a donc fallu faire une demande auprès des mairies ou des Centres Communaux d'Action Sociale (CCAS). Lorsqu'ils l'acceptaient, ils la re-transféraient à l'ensemble des EAJE qu'ils géraient. Ainsi, j'ai pu parfois avoir deux ou trois structures, sous l'égide d'une même administration, répondant favorablement à ma requête, ce qui m'a permis de constater si des différences ou des ressemblances pouvaient avoir lieu entre structures coordonnées par un même acteur.

3. Le déroulement de la collecte

Comme il a été précisé plus haut, l'étape de la collecte des données a été précédée par un état de l'art permettant de poser les bases du sujet et de déterminer exactement où nous voulions aller et ce que nous rechercherons lors de cette collecte. Puis, une fois la problématique et les hypothèses posées, le cadre de la méthodologie à employer précisé

et les personnes à contacter ciblées, le chemin de la réalisation des entretiens peut donc commencer.

3.1. Première étape : la phase exploratoire

La phase exploratoire est là à la fois pour ouvrir le sujet tout en le précisant et le « réduisant ». Elle permet de « tester » le terrain et les questionnements en cours, avant de poser définitivement la problématique et les hypothèses. Il s'agit de laisser de côté certaines choses et d'en privilégier d'autres au regard de ce qu'aura fait ressortir le terrain durant cette phase.⁴⁰ La phase exploratoire permet également d'évaluer un premier jet du guide d'entretien. Elle permet de vérifier la justesse et la pertinence des questions envisagées et de leur ordre, du vocabulaire employé et de pouvoir les réadapter au besoin afin d'obtenir des données intéressantes. (Deslauriers, 1991 ; Berthier, 2010 ; Ghiglione et Matalon, 2010)

Ainsi, les lectures bibliographiques exposées en première partie m'ont permis d'aboutir à une pré-problématique et des pré-hypothèses. Ce terrain exploratoire m'a donc permis de venir appréhender mes premiers questionnements afin de les soumettre au terrain et d'approcher leur véracité ou non. Ce temps a également été l'occasion de tester plusieurs versions de guide d'entretien afin de voir celui qui apparaissait le plus adéquat.

La phase exploratoire a été conduite auprès de sept personnes, représentant cinq entretiens, entre fin avril et début mai. Tous se sont réalisés en face à face et dans le département du Puy-de-Dôme. (Tableau 3)

N°	IDENTITÉ	FONCTION	STRUCTURE	DÉPARTEMENT	DATE	PASSATION	LIEU	VERSION GUIDE	ENREGISTREMENT	DEFINITION EDUCATION AU GOÛT
1	Mme A.	Auxiliaire de puériculture	Crèche inter-entreprises (privé)	63	18/04/2018	En face à face	Au sein de la crèche	V1	Audio + Prise de notes	Gardée
2	Mme B.	Directrice et co-gérante	Micro-crèche sociale (privé)	63	30/04/2018	En face à face	Au sein de la crèche	V1bis	Audio + Prise de notes	Non gardée
	Mme E.	Auxiliaire de puériculture								
3	Mr G.	Cuisinier	Crèche inter-entreprises (privé)	63	02/05/2018	En face à face	Au sein de la crèche	V1	Audio + Prise de notes	Gardée
4	Mme C.	Chargée de projet Alimentation, Éducatrice du goût	Coopérative d'expertise autour de l'alimentation (privé)	63	02/05/2018	En face à face	Au Cresna	VEgt	Audio + Prise de notes	Non donnée
	Mme D.	Chargée de projet Environnement, Éducatrice du goût								
5	Mme F.	Auxiliaire de puériculture	Pouponnière (privé)	63	03/05/2018	En face à face	Au Cresna	V1bis	Audio + Prise de notes	Non donnée

Tableau 3 : Tableau récapitulatif des entretiens réalisés en phase exploratoire
Source : *personnelle*

Ces cinq interviews représentent une durée totale d'échanges d'environ six heures, le plus court ayant duré une quarantaine de minutes et le plus long de presque deux heures. Tous ont été retranscrits, correspondant à 98 pages d'interactions.

Lors de la mise en place de cette phase, ma volonté était d'interroger au moins une personne par profil que je souhaitais aborder : un personnel d'EAJE, un agent de

restauration collective, un directeur de structure, un institutionnel (type RAM, MAM, ou PMI) et un éducateur du goût si possible. Seul le côté institutionnel n'a pas pu être vu en entretien dans les délais impartis de cette phase.

La confrontation de mes premiers questionnements avec le terrain m'a permis de resserrer et de préciser ma focale de recherche et ainsi faire émerger et poser plus finement une problématique et des hypothèses définitives en vue de la phase probatoire.

3.2. Deuxième étape : la phase probatoire

Revue de littérature : Fait. Phase exploratoire : Fait. Celle probatoire peut donc être lancée. Elle va nous permettre de véritablement confirmer ou invalider les hypothèses posées et de collecter des données et de l'information auprès du public cible en vue d'y répondre.

3.2.1. Présentation générale de la phase probatoire

Lors de cette phase, 33 entretiens ont été réalisés (Tableau 4), représentant 35 personnes différentes. Réalisés entre mai et juillet, l'ensemble correspond à un peu plus de trente-six heures d'entretien, allant également d'une quarantaine de minutes pour le plus court à un peu plus d'une heure et demie pour le plus long.

N°	IDENTITÉ	FONCTION	STRUCTURE	DÉPARTEMENT	DATE	PASSATION	LIEU	VERSION GUIDE	ENREGISTREMENT	DÉFINITION ÉDUCATION AU GOÛT
1	Mr H.	Chef de secteur	Restauration collective (privé)	63	16/05/2018	En face à face	Au sein de la cuisine centrale	Cuisiner/Restauration Collective	Prise de notes	Non donnée
	Mr I.	Chef gérant								
2	Mme J.	Directrice des services petite-enfance d'une Communauté de Communes	Communauté de Communes (public)	63	18/05/2018	En face à face	Au sein des locaux de la Communauté de Commune	Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée
3	Mme K.	Directrice	Crèche familiale (public)	63	18/05/2018	En face à face	Au sein de la crèche	Professionnel de la petite enfance	Audio + Prise de notes	Gardée
								Institutionnel/Directeur		
4	Mme L.	Infirmière puéricultrice	Multi-accueil (privé)	03	22/05/2018	Téléphone		Professionnel de la petite enfance	Audio + Prise de notes	Donnée oralement
5	Mme M.	Responsable	Restauration collective spécialisée dans les 0-3 ans (privé)	42	29/05/2018	Téléphone		Cuisiner/Restauration Collective	Audio + Prise de notes	Non donnée
6	Mme N.	Auxiliaire de puériculture	Multi-accueil (public)	63	31/05/2018	En face à face	Au sein de la crèche	Professionnel de la petite enfance	Audio + Prise de notes	Gardée
7	Mr O.	Cuisinier	Crèche parentale associative (privé)	38	01/06/2018	Téléphone		Cuisiner/Restauration Collective	Audio + Prise de notes	Non donnée
8	Mme P.	Auxiliaire de puériculture	Micro-crèche (privé)	63	01/06/2018	En face à face	Dans une brasserie	Professionnel de la petite enfance	Audio + Prise de notes	Non donnée
9	Mme Q.	Infirmière puéricultrice et directrice	Multi-accueil (public)	63	04/06/2018	En face à face	Au sein de la crèche	Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée
10	Mme R.	Infirmière puéricultrice et directrice	Multi-accueil (public)	38	05/06/2018	Téléphone		Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée
	Mme S.	Cuisinière						Cuisiner/Restauration Collective		
11	Mme T.	Puéricultrice cadre supérieur de santé	PMI (public)	63	05/06/2018	En face à face	Au sein des locaux de la PMI	Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée
12	Mme V.	Responsable	Crèche (public)	38	08/06/2018	Téléphone		Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée
13	Mr U.	Référent atelier Alimentation de la crèche	Crèche parentale associative (privé)	38	11/06/2018	Skype		Professionnel de la petite enfance	Audio + Prise de notes	Donnée oralement
14	Mme W.	Infirmière puéricultrice et directrice	Multi-accueil (public)	63	27/06/2018	En face à face	Au sein de la crèche	Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Gardée
								Institutionnel/Directeur		
15	Mme X.	Directrice	Multi-accueil (public)	63	27/06/2018	En face à face	Au sein de la crèche	Cuisiner/Restauration Collective	Audio + Prise de notes	Non donnée
								Institutionnel/Directeur		
16	Mme Y.	Auxiliaire de puériculture	Multi-accueil (public)	63	28/06/2018	En face à face	Au Cresna	Professionnel de la petite enfance	Audio + Prise de notes	Gardée
17	Mme Z.	Diététicienne-Nutritionniste	Restauration collective (privé)	63	29/06/2018	En face à face	Au sein de la cuisine centrale	Cuisiner/Restauration Collective	Audio + Prise de notes	Non gardée
18	Mme AA.	Infirmière puéricultrice et directrice adjointe	Multi-accueil (public)	63	05/07/2018	En face à face	Au sein de la crèche	Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée
19	Mme AB.	Infirmière puéricultrice et responsable	Crèche collective et familiale (public)	38	10/07/2018	Téléphone		Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée

20	Mme AC.	Diététicienne-Nutritionniste, Chargée de projet en Alimentation et Éducatrice du goût	Association (privé)	33	12/07/2018	Téléphone		Éducateur du goût	Audio + Prise de notes	Non donnée
21	Mme AD.	Infirmière puéricultrice et directrice adjointe	Crèche collective (privé)	42	13/07/2018	Téléphone		Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée
22	Mme AE.	Infirmière puéricultrice et responsable	Crèche collective (public)	26	16/07/2018	Téléphone		Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée
23	Mme AF.	Infirmière puéricultrice	Communauté de Communes (public)	26	17/07/2018	Téléphone		Professionnel de la petite enfance	Audio + Prise de notes	Donnée oralement
24	Mme AG.	Infirmière puéricultrice et directrice	Crèche parentale associative (privé)	74	17/07/2018	Téléphone		Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée
25	Mme AH.	Aide auxiliaire avec formation CAP Petite-Enfance et cuisinière	Multi-accueil associatif (privé)	69	17/07/2018	Téléphone		Professionnel de la petite enfance Cuisiner/Restauration Collective	Audio + Prise de notes	Donnée oralement
26	Mme AI.	Auxiliaire de puériculture	Crèche Halte-garderie (privé)	01	17/07/2018	Téléphone		Professionnel de la petite enfance	Audio + Prise de notes	Donnée oralement
27	Mme AJ.	Infirmière puéricultrice	Crèche collective (privé)	42	18/07/2018	Téléphone		Professionnel de la petite enfance	Audio + Prise de notes	Donnée oralement
28	Mme AK.	Infirmière puéricultrice et directrice	Multi-accueil associatif (privé)	63	18/07/2018	En face à face	Au sein de la crèche	Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée
29	Mme AL.	Responsable	Micro-crèche (privé)	15	19/07/2018	Téléphone		Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée mais tentée
30	Mme AM.	Auxiliaire de puériculture	Multi-accueil associatif (privé)	73	19/07/2018	Téléphone		Professionnel de la petite enfance	Audio + Prise de notes	Non donnée
31	Mme AN.	Agent de service en cuisine	Crèche collective (privé)	42	19/07/2018	Téléphone		Cuisinier/Restauration collective	Audio + Prise de notes	Donnée oralement
32	Mme AO.	Directrice et Éducatrice de Jeunes Enfants	Multi-accueil associatif (privé)	43	25/07/2018	Téléphone		Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée
33	Mme AP.	Directrice et Éducatrice de Jeunes Enfants	Multi-accueil (public)	07	26/07/2018	Téléphone		Institutionnel/Directeur	Audio + Prise de notes	Non donnée

Tableau 4 : Tableau récapitulatif des entretiens réalisés en phase probatoire
Source : *personnelle*

Vingt-trois d'entre eux ont été totalement retranscrits, donnant un corpus de 408 pages. Pour cette phase, tous les entretiens n'ont pas pu être réalisés en face à face, étant donné la situation géographique de certains EAJE et les moyens et disponibilités mis à disposition pour cette recherche. Ainsi, un certain nombre d'entre eux ont été réalisés par téléphone. Tous les départements d'AuRA ont pu être représentés. Un seul se situant hors de cette zone. (Annexe H)

Concernant la case « Définition Éducation au goût », une petite précision est de mise. En effet, cette case renvoie au point méthodologique précédemment exposé par rapport à la définition de l'éducation au goût apportée ou non durant l'entretien. Les mêmes indications ont été utilisées lors de la phase exploratoire, présentes dans le tableau précédent. (Tableau 3) Chacune d'entre elles correspond à une situation précise :

- « Gardée » : signifie que la définition de l'éducation au goût a été apportée sous format papier à la personne lors de la rencontre et qu'elle a souhaité la garder.
- « Non gardée » : signifie que la définition de l'éducation au goût a été apportée sous format papier à la personne lors de la rencontre mais qu'elle n'a pas souhaité la garder.
- « Donnée oralement » : signifie que la définition de l'éducation au goût a été donnée oralement à la personne lors de l'entretien téléphonique.
- « Non donnée » : signifie que la définition de l'éducation au goût n'a pas été donnée à la personne, quel que soit son mode de passation.

Des détails ont pu être ajoutés en fonction de ce qu'il a pu ressortir et se passer au cours de l'entretien.

3.2.2. Présentation et début d'analyse des profils des enquêtés

Lors du recrutement des enquêtés, seul le fait que ces personnes devaient intervenir auprès des enfants spécifiquement ou non durant le temps du repas, ou intervenant dans la confection du repas, dans un contexte d'EAJE nous intéressaient particulièrement. Le métier précis de la personne ou son lieu d'activité ne constituait pas des critères de choix spécifique à la constitution de l'échantillon.

Ainsi, nous obtenons une diversité dans les métiers et dans les lieux d'activités des personnes interrogées en phase probatoire ; sans oublier ceux de celle exploratoire. (Annexe H) Toutefois, concernant les professions, on peut remarquer que les auxiliaires de puériculture et les infirmières puéricultrices sont les plus représentées. En effet, selon une étude réalisée par le CRÉDOC en 2011, le métier d'auxiliaire de puériculture est le plus présent dans les EAJE. Ayant été davantage orientée vers ce profil pour répondre à mes questions, l'explication se trouve peut-être dans le fait que le repas, sa préparation, l'accompagnement au temps du repas ainsi que le suivi des étapes de la diversification alimentaire sont des thématiques plus abordées et plus étudiées dans la formation de ce diplôme que celui des EJE. (Annexe E) Concernant le poste de direction, les infirmières puéricultrices et les Éducatrices de Jeunes Enfants (EJE) sont les plus présentes, ce qui correspond avec le fait que les responsables d'établissement ont majoritairement de tels diplômes. (*op. cit*) Là encore l'accord de la directrice était souvent indispensable pour accéder aux professionnels des structures. C'est donc avec elles prioritairement que la prise de contact se faisait. Et très souvent, lorsqu'elles se sentaient suffisamment concernées et à même de pouvoir répondre aux questions de la recherche, c'est avec elles que le rendez-vous pour l'entretien était pris, d'où le nombre de directrices interrogées.

Par ailleurs, au niveau du type de structure, les multi-accueils sont les plus représentés dans la recherche. Ceci peut venir se justifier par le fait que les crèches collectives multi-accueil sont les EAJE les plus présents sur le territoire, toujours selon cette même étude. Mise à part les jardins d'enfants, peu présents, toutes les possibilités d'accueil du jeune enfant ont été interrogées. (*op. cit*) Je tiens également à noter que, comme dit précédemment, le choix des établissements consultés au regard de leur type s'est fait de manière aléatoire, contactant ceux trouvés dans les premières recherches sur Internet et les relançant également de manière aléatoire, obtenant un rendez-vous selon si j'arrivais à les joindre plus ou moins facilement.

Dans le paragraphe précédent, les métiers des professionnels ont tous été tournés au féminin. Ce qui n'est pas anodin ni un hasard. Les seuls hommes interrogés s'avéraient travailler en cuisine et non directement au contact des enfants tels que peuvent le faire les

auxiliaires de puériculture ou les EJE, ou alors était un parent actif dans la gestion de la crèche de ses enfants. Les hommes ne représentant qu'1% des salariés des EAJE.⁴¹ De plus, ce féminin ressortait également très souvent dans les propos des enquêtés.

« (...) on est toutes d'accord sur les pratiques. (...) Aussi pour les familles et pour les enfants du coup qui connaissent la professionnelle (...) »
(Mme L. Entretien probatoire n°4)

Un autre point important à identifier est le fait que le mode de recrutement s'est fait par volonté des individus. Ainsi, les données et paroles obtenues proviennent de personnes et de structures apportant vraisemblablement une attention particulière à l'alimentation et au temps du repas auprès des enfants et qui se sont donc potentiellement sentis concernés. Cependant, rares ont été les refus lors des prises de contacts ; les demandes rejetées ont été le plus souvent dues à des incompatibilités au niveau des emplois du temps et des disponibilités ainsi que de la charge de travail ne permettant pas aux professionnels de se dégager du temps pour échanger avec moi. Chose qu'il sera nécessaire d'avoir en tête lors de l'analyse et de la présentation des résultats.

Mon attention se porte également sur les MAM/RAM et les PMI, très peu présentes dans les personnes enquêtées alors qu'ils constituaient des acteurs cibles de ma recherche. Les assistantes maternelles faisant parties des RAM/MAM sont difficilement accessibles ; ne souhaitant pas être interrogées sur leurs pratiques professionnelles. Bien qu'ayant pu parfois être en contact avec les animatrices de ces structures m'indiquant qu'elles faisaient passer le mot à leurs collègues, aucune suite de leur part n'a été donnée. Concernant les PMI, une fois l'autorisation d'ouverture accordée aux structures, il s'avère qu'elles ont par la suite très peu de contacts avec ces dernières et en sont relativement éloignées.

3.3. Troisième étape : le temps de l'analyse

L'étape d'analyse constitue la dernière étape d'une enquête qualitative. Phase exploratoire et probatoire réunies, cela représente 38 entretiens réalisés sur quatre mois, totalisant près de deux jours d'enregistrement. Ceci donne un ensemble d'informations recueillies auprès de la population cible qu'il va falloir décortiquer et analyser.

⁴¹ PEDUCASSE Virginie. Les hommes, encore rares en crèche. *IPRO*, mai 2014, n°102, p.10-12. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mLhQ> (Consulté le 10/08/2018)

3.3.1. *L'enregistrement, un fidèle compagnon*

Mise à part pour le premier entretien probatoire, tous les autres ont été enregistrés. L'accord des enquêtés pour le faire ayant été bien évidemment demandé au début de chaque entretien. L'enregistrement des interviews me paraissait important car prendre des notes peut entraîner une distanciation de l'enquêteur par rapport à l'interviewé, ne se concentrant que sur ses notes et moins sur l'échange. De plus, il apparaît compliqué de prendre mot pour mot tout ce qu'il se dit, entraînant ainsi une perte d'informations considérable et un premier biais dans le sens où l'enquêteur va déjà apporter une certaine interprétation des paroles qui lui sont rapportées lors de la mise sur papier. (Barbot, 2012) Quelques notes étaient bien évidemment prises par-ci, par-là, notant des effets, attitudes, ressentis du moment présent que l'enregistrement ne pourrait capturer. La prise de note me permettait également d'indiquer les relances qui me semblaient importantes à faire ou à demander au regard de ce qu'avait pu m'évoquer l'individu au cours de la discussion. Mais le fait d'enregistrer m'assurait une restauration fidèle des paroles dites, sans déformation des propos, indispensable à l'analyse qui suivra. (*op. cit*) Cela me permettait d'être davantage présente dans l'échange avec la personne qui me faisait face ou qui se trouvait à l'autre bout du fil, ainsi que de faire preuve d'écoute active, de suivi de la pensée de l'enquêté et de réactivité bien plus que si je ne devais compter que sur mes notes écrites.

3.3.2. *La retranscription, gourmande en temps mais indispensable*

Sur 38 entretiens, 28 ont été totalement retranscrits, fournissant un corpus de texte de 506 pages. Cette étape de retranscription, très gourmande en temps de réalisation est néanmoins vivement conseillée. Elle permet de mettre sur papier tout ou partie de l'entretien afin de pouvoir faciliter le travail d'analyse et de transposition. Cette mise par écrit des échanges tels qu'ils ont pu avoir lieu enclenche un important travail de déconstruction des données, permettant ensuite de les ordonner et de trouver des similitudes. Ce n'est qu'après avoir fait cela, qu'une synthèse des différentes informations pourra être faite. (Deslauriers, 1991) En plus d'être attentif aux thèmes abordés par les personnes interrogées, il convient également de faire attention à la manière dont ils ont pu être exprimés. Car les mots et le vocabulaire utilisés peuvent véhiculer un sens particulier.³⁸ Les entretiens non retranscrits n'ont tout de même pas été exclus en totalité de l'analyse. Quelques notes ayant été prises au cours de leur réalisation, des éléments me restant en mémoire et en les écoutant et en conservant quelques passages qui paraissaient intéressants, ont permis de les intégrer à la dernière phase de cette recherche.

3.3.3. L'analyse, la dernière ligne droite

Bien que cet écrit constitue véritablement le point final de ma recherche, cela n'aurait pas pu l'être sans l'étape quasi finale de l'analyse, des préconisations en découlant derrière.

L'analyse consiste, à partir du corpus de données récoltés grâce aux entretiens, à examiner plus précisément l'objet d'étude, à éplucher méthodiquement son contenu, le rassemblant en thématiques ou grandes catégories, à étudier et à observer les potentielles relations pouvant exister entre les différents éléments recueillis, le tout afin d'apporter une description compréhensive sur le sujet phare de notre recherche. Ce travail d'analyse permet à la fois de traiter les données et de leur donner un sens, une valeur, et donc d'enclencher le travail d'interprétation de ces dernières. J'ai réalisé, pour la plus grande partie des données, une analyse thématique. Mais une analyse de contenu a également été faite sur les réponses d'une ou deux questions du guide d'entretien.⁴²

Une fois ce premier travail de catégorisation et de regroupement global fait, des observations très génériques, « *sans chercher à donner du sens au-delà de ce qui est dit* »⁴³, ont été réalisées sur l'ensemble des données préalablement classées. Plusieurs éléments peuvent être repérés à ce moment précis. Par cette étape, il s'agit d'éviter la surinterprétation ou la mésinterprétation des informations relevées, et de caractériser leur qualité afin d'éviter toutes erreurs d'interprétation.⁴³

Ensuite, l'étape d'interprétation même peut se faire. C'est à ce stade que les données vont prendre un sens. J'ai donc procédé à des lectures plus sélectives des données et des entretiens, me permettant, à travers une grille d'analyse, de les classer par catégories, puis de repérer les notions, les sujets, les thématiques présents dans les discours afin d'observer s'ils ressortaient beaucoup ou non dans un même entretien et si ces thèmes revenaient régulièrement ou non entre entretiens. Le choix et la construction de la grille d'analyse a été fait au regard de la méthodologie employée et du guide d'entretien qui a été construit. Des lectures à la fois verticales et transversales des retranscriptions et des thématiques de la grille d'analyse ont eu lieu afin de pouvoir rassembler et croiser les éléments nécessaires permettant d'apporter une réponse aux interrogations posées précédemment.⁴⁴

⁴² MUTEL Madeleine et SIBELET Nicole. *Introduction au traitement des données*. 2013, 3 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mL8u> (Consulté le 11/07/2018)

⁴³ MUTEL Madeleine et SIBELET Nicole. *Premières observations*. 2013, 3 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mL8b> (Consulté le 11/07/2018)

⁴⁴ MUTEL Madeleine et SIBELET Nicole. *L'interprétation des données : l'examen discursif*. 2013, 7 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mL8E> (Consulté le 11/07/2018)

Toutes recherches n'étant jamais parfaites, elles possèdent quelques limites qu'il convient d'avoir en tête et de prendre en considération dans l'obtention des résultats.

1. Le mode de recrutement

Comme précisé plus haut, le recrutement des enquêtés s'est fait de manière aléatoire, au fil des contacts trouvés. Mais certains entretiens reposent sur la méthode des proches en proches. En effet, plusieurs structures appartenant et gérées par un même CCAS ou un pôle petite enfance font partis des enquêtés. Et pour accéder plus facilement au terrain, passer par ces entités étaient nécessaire. Bien qu'ayant tous une part de liberté dans leur organisation, une gestion commune autour de certains points peut être présente entre EAJE d'une même direction. Ceci peut donc expliquer que plusieurs crèches présentent des caractéristiques communes au sein du corpus. Dans la même dynamique, des personnes travaillant au sein de la même entité mais appartenant à des corps de métier ou compétences différents ont pu être interrogées.

De plus, il est également important de garder en tête que la demande d'entretien se faisait sur le volontariat. Ainsi, seules les personnes se reconnaissant et se sentant concernées un minimum dans la thématique de recherche ont répondu favorablement à ma requête. Ce qui peut expliquer, par exemple, que toutes les structures appartenant à un même CCAS et ayant accepté un entretien disposent d'une cuisine sur place.

2. Des postes de directrices récents

Plusieurs des directrices interrogées m'ont confiée être en poste depuis peu de temps sur leur structure actuelle (entre six et douze mois). Ceci peut constituer un biais dans le sens où n'étant pas présente depuis très longtemps, certaines choses n'ont pas encore eu le temps de se mettre en place. En effet, bien que directrice, un temps d'adaptation et de connaissance de son équipe, de sa structure et des enfants sont indispensables avant l'instauration ou le changement d'organisations spécifiques. Ainsi, toutes n'ont pas toujours pu répondre précisément à mes questions car n'ayant pas encore eu le temps de mettre en place telles ou telles choses, n'étant pas encore présentes sur les lieux lors de la mise en œuvre de temps particuliers ou s'étant déroulés avant leur prise de poste.

3. Temporalité de la recherche

Les entretiens menés ont été réalisés sur le dernier trimestre de l'année scolaire 2017-2018. Ceci est à prendre en compte car il s'agit de la fin d'année. Par rapport à septembre, les enfants ont grandi. Alors qu'ils étaient bébés en début d'année, les voilà maintenant moyens. Les petits moyens étant devenus des moyens grands et les grands de septembre s'appêtant à rentrer à l'école. De ce fait, des choses et des mentions auraient pu être différentes si les entretiens avaient été réalisés entre septembre et novembre, les enfants n'étant pas au même stade de développement. Ceci a parfois demandé aux enquêtés d'aller interroger leurs souvenirs de quelques mois auparavant, ce qui peut là encore constituer un biais dans l'obtention des résultats.

« Alors là pour l'instant, on a plus beaucoup de bébés. Faut que j'prenne y a six mois... » (Mme P. Entretien probatoire n°8)

4. Des duos en entretien

Certains entretiens se sont déroulés en binôme, souvent composé de deux compétences différentes. Cela pouvait être connue à l'avance et d'autre fois découvert le jour de l'entretien. Bien que cette situation soit l'opportunité de recueillir deux points de vues distincts mais complémentaires en un même temps, cela peut aussi constituer une limite. En effet, la parole de l'une des personnes peut s'autocensurer en la présence de l'autre, n'osant pas tout dire ou contre dire. Les propos de l'une pouvant prendre le dessus sur ceux de l'autre enquêté. Et inversement. Toutefois, cette situation ne s'est pas trop fait ressortir dans les dyades interrogées.

Après la « théorie » en partie une, la « théorie-pratique » vient d'être explicitée dans les lignes précédentes. En effet, méthodologie et terrain se sont rencontrés ici, permettant de préciser les questionnements de recherche qui ont constitué le fil rouge de cette étude. Une première présentation très générale du terrain et des enquêtés vient d'être faite afin d'en poser les contours. Dans la suite de cet écrit, les résultats issus des données collectées du terrain seront présentés et mis en regard de la problématique et des hypothèses auxquelles elles étaient rattachées, laissant ainsi place à la « pratique ».

– TROISIEME PARTIE –
QUE DIT LE TERRAIN ?

Les bases du sujet étudié ont été posées dans la première partie de cet écrit. Les premières interrogations en ressortant ont ainsi pu émerger. La deuxième partie a permis d'approfondir cette réflexion, de la mettre en forme et d'envisager des pistes méthodologiques pour venir les confronter au terrain, permettant derrière de recueillir des données. L'objectif des paragraphes suivants va être dans un premier temps d'analyser de manière globale puis plus finement ce qui a pu émaner des entretiens réalisés. Ceci permettra ensuite de venir apporter une réponse aux hypothèses qui m'ont guidée tout le long de cette recherche. Tout cela sera mis en mouvement afin d'en détacher et de penser à des préconisations ou pistes d'actions.

Ce premier chapitre sera l'occasion de revenir sur les différentes données collectées au cours des entretiens. Ceci permettra de les contextualiser et de les analyser permettant de mettre en avant des éléments qui viendront répondre à mes questionnements. D'autres notions pourront également apparaître, plus éloignées *a priori* du sujet propre de ma problématique, mais qui me paraissait intéressantes de faire ressortir.

CHAPITRE 1. TEMPS DE REPAS ET HORS REPAS : LA REALITE DU TERRAIN

1. Présentation globale des structures interrogées

La présentation globale des répondants ainsi que les différents types de structures auxquelles ils pouvaient être rattachés ont été précédemment précisés. Dans un premier temps, je m'attacherai à présenter plus en détail le fonctionnement de ces EAJE par rapport aux enfants et à la gestion des repas. L'alimentation et l'éducation au goût dans le champ de la petite enfance constituent des thématiques embrassant de nombreux points et sujets. Au regard de ce mémoire, il n'apparaît pas nécessairement possible de tout évoquer. C'est pourquoi un choix a dû être fait, et toutes les données ressortant de cette recherche ne pourront malheureusement pas se retrouver dans les lignes suivantes.

1.1. Accueillir les enfants : une dépendance parfois face aux locaux

1.1.1. Combien et jusqu'à quel âge ?

La diversité des EAJE se traduit également dans le nombre de jeunes enfants accueillis au sein de ceux-ci, allant de 10 enfants pour les plus petits à près de 70 pour les plus importants. La capacité d'accueil se retrouvant le plus souvent se situe entre 15 et 35 berceaux en général. Cette représentation obtenue sur l'ensemble des structures

enquêtées reflète en partie ce qu'il peut se retrouver au niveau national. (CRÉDOC, 2011) (Annexe I)

Au niveau des âges, l'accueil des nouveau-nés peut se faire à partir de 2 mois et demi-3 mois pour la plupart des établissements, jusqu'à leur 3 ans, âge auquel ils peuvent accéder à l'école maternelle. Toutefois, certaines structures peuvent recevoir des enfants plus âgés, allant de 4 à 6 ans, en cas de situation d'handicap afin d'assurer un changement progressif entre la maison, la crèche et l'école maternelle, de partenariat avec une école proche ou suite à des aménagements de temps pour accueillir les enfants sur les temps périscolaires ou de garderie du soir. Ceci vient en appui des données relevées sur les guides recherchés sur l'alimentation et la petite enfance et de l'état de l'art. (Annexe D)

1.1.2. En inter-âge ou en âges mélangés ?

Par rapport à l'organisation interne et à la répartition des enfants dans les EAJE, là encore, différentes situations sont observées, même si deux ou trois tendances peuvent se dégager.

Pour les structures accueillant jusqu'à 15 berceaux, les enfants vont se retrouver en âges mélangés. Les bébés vont côtoyer les plus grands et inversement. Deux explications sont ressorties quant à ce fonctionnement. Le premier concerne la petite capacité d'accueil. Les enfants étant peu nombreux, il est possible de tous les accueillir au sein d'une même pièce. La deuxième explication, qui peut se retrouver liée à la première, concerne les locaux à disposition : ne disposant que d'une seule pièce de vie, tous les enfants se retrouvent au sein de celle-ci. Cependant, cela n'empêche pas l'aménagement d'espaces plus spécifiques, notamment pour les tout-petits ou lorsque le besoin de constituer des groupes se fait ressentir. Néanmoins, nous le verrons plus tard, ces âges mélangés ne se retrouvent pas lors du repas.

À partir de 20 enfants accueillis et au-delà, des groupes d'âges vont être constitués. Deux systèmes de regroupement peuvent se faire : soit deux groupes sont constitués, un de bébés et un de moyens/grands, soit trois groupes, un de bébés, un de moyens, et un de grands. Les âges déterminant l'accueil d'un enfant dans l'un ou l'autre groupe varient selon les structures. Mais de manière générale, sont considérés :

- comme « bébés », les enfants ayant moins de 1 an-1 an et demi à leur rentrée en crèche ;
- comme « moyens » ceux ayant 1 an et demi et jusqu'à 20-24 mois à la rentrée en septembre ;
- comme « grands », les enfants âgés de plus de 2 ans lors de leur entrée en crèche.

Ces âges constituent essentiellement des repères pour l'organisation et la gestion des groupes. La prise en compte de leur développement, de leurs capacités et de la sécurité affective qu'ils peuvent avoir vont jouer un rôle important dans le passage d'un groupe à l'autre.

« (...) *c'est pas l'âge qui va déterminer son passage au groupe suivant, c'est vraiment son développement moteur et cette sécurité affective qu'ils sont censés avoir, de passer chez les plus grands ou si encore ils ont besoin de rester dans un plus petit groupe auprès des plus petits.* » (Mme AO. Entretien probatoire n°32)

La répartition en groupe d'âges, notamment celui d'en constituer un de bébés et un de moyens/grands, peut être influencée par l'agencement des locaux. La présence d'escaliers ou d'un étage constituant des variables pour lesquelles la mise en place de groupes d'enfants sachant marchés et d'autres non est primordial au niveau sécurité.

Enfin, il est également important de noter que l'évolution et le développement des enfants au cours de l'année peut rentrer en compte dans l'instauration de groupes. Les groupes d'âges se mélangeant plus facilement en fin d'année qu'en début, les moyens étant devenus des « moyens grands », prêts à passer dans le groupe des grands. Alors qu'en début d'année, les moyens sont des « petits moyens ». Tout comme les grands qui restent encore des « petits grands » pour certains.

1.2. Approvisionner et gérer des repas

1.2.1. Diversité des modes de gestion

Concernant ce point, j'ai pu avoir à faire à tous les types de gestion des repas en EAJE : autogestion, gestion concédée, gestion parentale des repas.

Lorsque la préparation des repas se fait *in situ*, deux acteurs peuvent être aux commandes des fourneaux : un(e) cuisinier(e) ou le personnel même de la crèche. Cette deuxième situation s'est retrouvée uniquement pour le cas des micro-crèches, devant faire face à l'obligation de fournir le repas aux enfants suite à la PSU. Toutefois, pour une micro-crèche interrogée, les repas ne sont fournis par les parents qu'à partir des 1 an de leur enfant, notamment par rapport à la gestion d'introduction des aliments et au risque allergique. La présence d'un cuisinier peut avoir lieu dans toute taille de d'établissement. Néanmoins, l'échantillon de cette recherche révèle que toutes les grosses structures (plus de 40 enfants accueillis) sont en autogestion.

Pour les EAJE en gestion concédée, les cuisines centrales livrant les repas sont également variées : centre hospitalier ou EHPAD, restaurant scolaire ou société de restauration.

Quand ce sont les parents qui sont chargés d'amener le repas de leur progéniture, ils peuvent l'apporter soit pour les deux temps de repas de la journée (déjeuner et goûter), soit seulement pour le déjeuner, le goûter étant alors pris en charge par la crèche. Le pain peut être fourni par la structure.

Un deuxième mode d'approvisionnement peut également être mis en place. C'est le cas par exemple des repas fournis par les parents lorsque leur enfant a encore un certain âge, ou lorsque les crèches font appel à un prestataire de services extérieur qui n'assure pas la production des repas pendant les vacances, comme certains restaurants scolaires.

Concernant la gestion et le type de liaison choisi pour le transport des repas, liaison chaude et froide peuvent être investies. Lorsqu'il s'agit d'une cuisine sur place, la liaison chaude sera constamment privilégiée, la liaison froide étant plutôt mise en pratique par les prestataires de repas ou quand la cuisine centrale et la crèche ne sont pas assez proches. Cette prise en compte de la distance peut parfois être un élément à considérer dans le choix d'une ou l'autre des liaisons, une liaison chaude pouvant être établie si la cuisine centrale produisant les repas se trouve à proximité de l'EAJE à livrer. Toutefois, la liaison froide est quand même davantage préférée par la gestion concédée. Différents arguments peuvent être mis en avant. Tout d'abord pour cause de sécurité sanitaire par rapport aux réchauffages des plats, notamment ceux des bébés nourris à la demande et donc à des heures variables. Ensuite, car cela reste plus simple à gérer pour le fournisseur de repas qu'une liaison chaude au niveau de l'organisation des préparations ou du maintien des températures.

« Alors la liaison chaude il faudrait qu'ils mangent tous à la même heure. Les bébés, c'est pas possible. Y a des bébés qui vont manger à 11h, même des fois 10h30 suivant le biberon qu'ils ont pris le matin, et y'en a d'autres qui vont se réveiller à 14h de l'après-midi, et là la liaison chaude normalement quand c'est chaud on sert, et là c'est pas possible. (...) Je pense qu'à l'heure actuelle au niveau sécurité hygiène, la liaison froide c'est hyper sécurisée. Et c'est vrai que par rapport au développement des germes, nous il faut que ça soit quelque chose d'optimale pour les tout-petits, et même à 3 ans on est tout-petit donc... »
(Mme J. Entretien probatoire n°2)

« Alors en fait, le choix de la liaison froide, si mes souvenirs sont bons, c'était principalement parce que c'était plus simple, (...) la liaison chaude ça veut dire que les repas ils devraient être préparés là-bas et acheminés très rapidement, alors qu'ici les repas ils peuvent être confectionnés le matin ou pour deux jours (...) la question s'était posée [de la gestion en liaison chaude] en tous les cas ça voulait dire qu'il fallait que là-bas en cuisine, ils préparent les repas à 8h et qu'on soit acheminé dans la foulée. Or on peut pas garder les repas en maintien de température de 8h à 11h ou midi-midi et demie. Donc le choix de la liaison froide, ça a été fait parce qu'on est sur une cuisine centrale et qu'ils préparent pas à la dernière minute juste pour nous, ils préparent pour

l'ensemble des 800 repas qui sont fournis sur la commune. » (Mme Q. Entretien probatoire n°9)

Lorsque ce sont les parents qui apportent le repas de leur enfant, il s'agit quelque part d'une liaison froide et eux aussi sont contraints de suivre certaines règles pour veiller au maintien de la chaîne du froid du plat qu'ils apportent.

1.2.2. Harmoniser ou ne pas harmoniser ?

Certaines crèches fonctionnent de manière indépendante et en « cavalier seul ». Mais d'autres peuvent faire partie d'un réseau regroupant plusieurs EAJE et être sous la gestion d'une Communauté de Communes ou du CCAS de leur ville pour le caractère public. Ou tout simplement appartenir à une même association pour ce qui est du privé. Cette différence peut se retrouver dans la gestion des repas à l'égard de l'ensemble des structures appartenant à la même entité. Pour les EAJE interrogés sous l'égide d'un même acteur public, tous avaient la même gestion de repas et certaines caractéristiques à avoir au niveau de leur repas. Ceci a clairement pour but d'uniformiser l'offre de repas sur l'ensemble du territoire et que tous les enfants puissent manger la même chose.

« Donc, quand cette inter-co s'est rassemblée, y'avait des pratiques différentes, donc on a souhaité une harmonisation par rapport notamment à l'alimentation. (...) Alors, l'intérêt d'harmoniser c'est que tous les enfants du territoire mangent la même chose, et qu'il n'y ait pas de qualité inférieure ou supérieure à un endroit plutôt qu'à un autre. » (Mme J. Entretien probatoire n°2)

Au contraire, une association gérant quatre unités en autogestion souhaite garder la personnalité propre de chacune des cuisinières sur site. Cette « liberté » de ces dernières restent à relativiser. Un plan alimentaire ayant été mis en place pour l'ensemble des structures et elles ont accès à une liste commune de produits disponibles à la commande. Cependant, chaque cuisinière est à même de réaliser le plat ou la recette qu'elle souhaite, et ce, indépendamment de ce qu'il peut être proposé par leurs collègues.

« Mme AD. : On a des trames [de menus] (...) mais après chacune se l'approprie à sa façon, chaque cuisinière a ses propres recettes. Elles sont assez indépendantes et autonomes dans leurs choix éducatifs.

E. : Ce qui est important pour vous à laisser ?

Mme AD. : J'me dis, les cuisinières elles sont là tous les jours pour préparer des repas aux enfants, elles y mettent je pense tout leur cœur et c'est important, de respecter leurs envies. En plus moi j'trouve que c'est hyper intéressant parce que c'est très diversifié. Je peux aller dans les quatre structures le mardi pour manger le poisson, il sera jamais cuisiné de la même façon et après dans nos réunions "cuisine" qu'on a une fois par an, on peut échanger nos recettes, nos façons de faire, et moi ça j'trouve que c'est riche, c'est à préserver. » (Mme AD. Entretien probatoire n°21)

2. C'est l'heure de passer à table !

2.1. Qu'est-ce qu'on mange aujourd'hui ?

2.1.1. Variété et planification des repas

Les repas, qu'ils soient élaborés sur place ou au sein d'une cuisine centrale, se pensent pour la plupart sur une trame prédéfinie appelée plan alimentaire. Il s'agit d'un outil préparatoire et d'aide à la rédaction des menus. Seuls des termes très génériques tels que « crudités, cuidités, poisson gras ou maigre, laitage, fromage, etc... » sont mentionnés. Ils sont ensuite traduits en plats (carottes râpées, artichaut vinaigrette, saumon ou cabillaud, yaourt, cantal, etc...). Ce plan alimentaire peut s'élaborer sur plusieurs jours dont l'objectif est de constituer un cycle de menus qui reviendra à une fréquence constante. Dans le cadre de nos entretiens, cette trame peut être réalisée sur une base de quatre à dix semaines selon les structures. Certaines peuvent tout de même réaliser leurs menus d'une semaine sur l'autre. Ce plan alimentaire peut donc revenir tel quel avec les mêmes recettes et plats toutes les x semaines en fonction de la fréquence déterminée. Toutefois, et dans un souci de s'accorder le plus possible avec les saisons, un menu dit « d'été » et un « d'hiver » peuvent être pensés. Ce fonctionnement permet de proposer aux enfants plusieurs fois un même plat, mais de manière espacée dans le temps. Nous l'avons vu précédemment, la répétition étant le facteur clé dans l'acceptation et la familiarisation d'un aliment. Ce qui sur le long terme, peut s'observer.

« Après, parallèlement, certains qui, effectivement, étaient pas forcément habitués, au fur et à mesure du temps où les plats reviennent et puis de voir aussi les autres enfants qui goûtent, vont prendre la peine de goûter et puis apprécier et manger davantage tel ou tel plat. » (Mme. Q. Entretien probatoire n°9)

Mais ce plan alimentaire peut seulement constituer le squelette de l'élaboration des menus : le fond reviendra toutes les x semaines, mais les plats et recettes ne réapparaîtront pas exactement à cette même fréquence, permettant de s'adapter aux saisons, aux produits disponibles et aux envies du concepteur des menus.

2.1.2. Tout le monde met un peu la main à la pâte

Concernant l'élaboration des menus, la présence d'une diététicienne en amont peut avoir lieu, notamment lorsqu'il s'agit d'une cuisine centrale. Cette dernière peut également intervenir avec un regard « d'expert » et apporter quelques changements si nécessaire. Par rapport à notre échantillon, elle n'est pas présente lorsqu'il s'agit d'une autogestion. Néanmoins, sa participation peut avoir lieu de manière indirecte sur ces structures autogérées lorsque le personnel s'occupant de l'établissement des menus a pu suivre une

formation autour de l'alimentation de la petite enfance. Dans ce cas-ci, cette personne peut-être le cuisinier ou la directrice de la structure.

Lorsqu'il s'agit d'une autogestion, les directrices et les cuisiniers vont pouvoir collaborer ensemble sur cette tâche. Les cuisiniers sont le plus souvent quasiment maîtres dans l'établissement des menus. Se basant sur un plan alimentaire prédéfini ou le concevant eux-mêmes, ils seront libres dans le choix des plats. Toutefois, la directrice interviendra à un moment, au moins une fois par cycle, afin de vérifier la sélection des plats et des recettes, notamment par rapport à l'équilibre alimentaire et nutritionnel des repas. Les directrices peuvent aussi être davantage impliquées dans la constitution des menus. La personne en poste en cuisine sera également investie, mais peut-être de façon un peu moindre que dans le premier cas. Sur les micro-crèches spécifiquement, la conception des menus se fait soit par la directrice, soit par un membre du personnel de crèche. Dans les deux cas, la mise à contribution de leurs collègues peut se faire dans l'apport d'idées de recettes et de plats à proposer.

Quand les EAJE sont en gestion concédée, le personnel de crèche, et notamment les directrices, n'ont pas toujours de regard sur les menus en amont. Mais elles peuvent toujours faire remonter les plats qui ont particulièrement plu ou déplu aux enfants, ce qui a convenu ou non, permettant ainsi à la diététicienne ou au responsable en charge des menus de les prendre en compte pour les fois suivantes.

2.1.3. Bases de travail et confection des menus

Qu'un plan alimentaire soit mis en place ou non au sein des structures, sur quoi ces professionnels se basent-ils pour élaborer les menus ?

La mention du GEM-RCN va ressortir, notamment dans le milieu de la cuisine. Que ce soit sur les fréquences pour la conception du plan alimentaire que sur les quantités à servir aux enfants. « *C'est la référence.* » (Mme Z. Entretien probatoire n°17) Lorsque ce document n'est pas cité, les professionnels vont s'appuyer sur leurs propres expériences, sur les formations suivies, sur les recommandations pour la petite enfance et du PNNS pour l'établissement des menus. Ce basant sur ces points, les quantités servies vont pouvoir aussi être réajustées en fonction de la consommation des enfants. Au niveau des plats proposés, leur choix peut se faire selon l'envie du professionnel allant parfois chercher des idées sur internet.

Notons également qu'aucun enquêté n'a fait ressortir l'utilisation d'un guide spécifique pour l'élaboration des menus.

2.1.4. Du bio, du local, de saison et végétarien si possible

S'il y a bien un élément commun à l'ensemble des menus proposés, quel que soit le type de structure, c'est l'attention portée à l'utilisation de produits issus de l'agriculture biologique, locaux, respectant la saisonnalité et à la mise en place de repas végétariens.

L'introduction d'une alimentation biologique, bien que se voulant être de plus en plus importante au fil des mois à venir, vient se heurter au coût qu'elle représente et aux produits disponibles, rendant plus compliquée son intégration.

« Ça va faire maintenant 3-4 mois, qu'on a intégré donc les produits bio, donc on est bio on va dire à 75 % et le souhait c'est qu'on passe à 100 %. (...) Avoir du poisson frais c'est un peu compliqué en termes de stockage et pour trouver des fournisseurs qui puissent nous fournir en grosses quantités du poisson frais. Et puis en plus le poisson bio, en fait, ben ça existe pas, hormis le thon en boîte bio quoi. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

« En septembre on va essayer, d'avoir au moins deux composantes bio par repas si on peut. Parce que y a quand même un critère qui est pas négligeable qui est notre budget. (...) Elle [la cuisinière] fait les menus aussi en fonction de ça. Et puis c'est vrai que faire que du bio, c'est qui nous limite c'est l'financier. » (Mme R. Entretien probatoire n°10)

Demande des parents ou orientation au niveau institutionnel peuvent constituer des tremplins importants dans la prise de certaines décisions par les structures.

« Alors parce qu'à l'heure actuelle il y a une demande importante des parents par rapport à ces produits biologiques. » (Mme J. Entretien probatoire n°2)

« L'objectif étant d'arriver à 40% de bio sur le menu. Ça c'est un objectif institutionnel. (...) On essaie de faire bio et produits locaux. On est sur une collectivité qui attache une importance, dans ses orientations politiques, au local, au bio, tout ça, donc ça permet de pouvoir travailler cette question-là. » (Mme AB. Entretien probatoire n°19)

Ces produits de l'agriculture biologique sont souvent couplés à l'approvisionnement de proximité et au respect des saisons dans leur choix.

« On travaille du bio et local en plus, donc... forcément on est obligé de travailler sur les fruits et légumes de saison. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

L'utilisation d'aliments issus de l'agriculture biologique ou de saison peut se retrouver chez les assistantes maternelles en fonction de leur propre sensibilité mais apparaît difficilement imposable de la part des crèches.

« Après on leur demande pas [aux assistantes maternelles] d'acheter des produits bio, parce que ça c'est compliqué pour elles, d'imposer. Après y en a qui le font parce que c'est leur mode de fonctionnement. » (Mme AB. Entretien probatoire n°19)

*« Alors ça va dépendre vraiment des assistantes maternelles. Y a, bon je pense notamment à *****, elle, elle fait très attention à ça, d'acheter que des produits de saison, (...) j'avais parlé avec *****, elle m'avait dit "Ben moi, c'était l'hiver, oui je vais acheter des carottes, des pommes de terre, des navets, etc... Et non je veux pas faire des tomates farcies", (...) ça lui tenait à cœur de prendre des produits de saison. (...) Après voilà, pas toutes hein. C'est un peu culturel hein, qui vont le faire aussi pour chez elles et puis y en a qui vont acheter les fruits et légumes de toute saison sans grande différence en fait. » (Mme K. Entretien probatoire n°3)*

Le choix de produits de saison peut se faire également au regard de ce qui est travaillé avec les enfants, créant ainsi une cohérence entre activité et temps du repas.

« Ouais, on essaie [de respecter les saisons au niveau des menus]. Et puis ça fait partie un p'tit peu du... on fait aussi les saisons, tout ça, (...) donc forcément on a fait des coloriages, on a fait des choses, donc ça va un p'tit peu avec. Après ils sont petits. On va pas leur demander de savoir que mais c'est tout un... Ça va ensemble quand même. On a fait des coloriages, on parle des légumes, des fruits, de la forêt, des animaux. Y a certaines choses qui sont liées. » (Mme P. Entretien probatoire n°8)

Mais il se fait aussi au niveau de la qualité gustative des produits et afin de limiter l'utilisation de produits surgelés.

« Si vous donnez des tomates en hiver, elles sont juste pas bonnes quoi, fin elles ont pas le goût de tomates. Si on fait goûter, si on veut découvrir le goût de la tomate, il vaut mieux les goûter en été. » (Mme AB. Entretien probatoire n°19)

« Tout en intégrant quand même beaucoup de produits de saison. Le but nous on est en bio donc on essaie de travailler au maximum avec des produits bruts donc des produits de saison. J' préfère qu'ils mangent un peu trop de courge l'hiver mais au moins que ça soit un produit de saison plutôt que ça soit hyper diversifié mais que du coup ils aient finalement beaucoup de produits surgelés puis peu de produits de saison. Donc ça déjà on va dire que c'est la première règle que je me fixe. » (Mme M. Entretien probatoire n°5)

Sur l'utilisation de surgelé, les haricots verts, petits pois et épinards vont constituer des aliments récurrents, simplifiant la tâche et le temps de préparation du cuisinier et pouvant alors déroger un peu à la règle de la saisonnalité.

« Alors, j'avais pas dire que j'travaille pas du surgelé, loin de là, y'a quelques produits comme les épinards, quand c'est pas la saison ou les p'tits pois. J'me vois mal prendre des p'tits pois frais et les faire, là c'est compliqué. » (Mr G. Entretien exploratoire n°3)

« Et les produits surgelés qu'on utilise, c'est les épinards et les haricots verts. C'est les seuls produits surgelés qu'on utilise. Alors les épinards parce que, ben avoir des épinards frais, c'est compliqué à préparer vu la quantité qu'il y a à faire, et puis avoir des épinards surgelés ça permet aussi de varier les purées pour les bébés ; et puis les haricots pour la même raison, parce que c'est un peu compliqué à préparer, c'est long surtout, et qu'en grosse quantité. C'est plus pour simplifier les choses

mais après tout le reste, on va être que sur du produit frais. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

Pour les plus petites structures, cela peut se faire dans un souci de développement durable et d'optimisation des stocks.

« C'est beaucoup du congelé, parce qu'en fait y'a beaucoup de difficulté à avoir le vrai même nombre d'enfants qui correspond au planning accueilli. Donc sur le frais au final, alors il y en a, mais un peu moins pour éviter le gaspillage, parce que c'est compliqué. » (Mme E. Entretien exploratoire n°2)

Quant aux repas végétariens, bien qu'ils ne se retrouvent pas systématiquement dans l'offre alimentaire de toutes les structures, cette caractéristique a pu ressortir à plusieurs reprises en restauration autogérée mais aussi par une cuisine centrale spécialisée dans les 0-3 ans. Un à deux repas sans source de protéines animales par semaine peuvent être servis aux enfants. Est entendu par repas végétarien le non apport de viande, poisson ou œuf ; mais surtout de viande. La présence d'un produit laitier ou de fromage est cependant possible. Une telle proposition de repas répond à plusieurs éléments.

Une attention accrue est portée sur la quantité de protéines animales consommées par l'enfant. L'apport d'un repas végétarien constitue un moyen de limiter cet apport.

« Une des préconisations c'est quand même la protéine animale, ils en mangent trop, donc nous on met une fois par semaine un repas végétarien. » (Mme M. Entretien probatoire n°5)

Proposer un tel repas peut aussi être une façon de compenser le coût plus important des produits issus de l'agriculture biologique, notamment de la viande, et ainsi essayer de réajuster un peu la balance budgétaire tout en proposant un repas équilibré.

« Maintenant l'apport en protéines animales, donc tout ce qui est viande, poisson est grandement diminué et c'est complété par tout ce qui est protéines végétales, légumineuses, donc tout ce qui se rapporte un peu plus au bio parce que la viande bio est très très chère donc c'est un peu difficile à mettre en place dans une crèche au niveau du budget. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

« E. : Et après la mise en place de repas végétariens, c'est suite à une demande des parents ou par rapport à votre collectivité ?

***Mme AB. :** Non c'est par rapport à la collectivité et puis par rapport à la gestion des coûts. Très clairement aussi. Donc à la fois pouvoir introduire des aliments bio, qui augmentent les coûts, et puis par rapport aussi aux besoins, on a tendance à manger de la viande tous les jours, donc c'est aussi un moyen d'être en accord. » (Mme AB. Entretien probatoire n°19)*

Là encore, les parents peuvent avoir une certaine influence sur la mise en place de tels repas. Mais cela ne fait cependant pas l'unanimité partout, car pour certains, un repas sans viande ne serait pas un repas. (Cazes-Valette, 2018)

« Donc au niveau de l'alimentation y aussi une demande des parents à ce que dans les menus de la semaine il y ait au minimum deux repas végétariens. Donc ça c'est une demande des parents. On s'est adapté à ça. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

« Y a des parents qui ont beaucoup de mal à l'accepter. » (Mme M. Entretien probatoire n°5)

Cette proposition de repas végétarien n'a toutefois pas été mentionnée lors de la gestion parentale des repas. Sauf cas de parents ayant adoptés une alimentation végétarienne, il ne semble pas qu'ils puissent proposer de manière spontanée un tel repas à leur enfant à moins qu'il ne soit suggéré par la restauration de la crèche.

En lien avec ces repas sans viande, les convictions religieuses liées à la consommation de viande sont respectées. Une substitution protéique (poisson ou œuf) à la viande peut alors être servie, mais n'est pas systématique.

Le menu végétarien est toujours composé d'un apport en légumineuses et en féculents. Seuls les enfants les plus grands peuvent y avoir accès, le système digestif des bébés étant encore trop immature pour les légumineuses. Dans ce cas, et si les plus petits ont introduit le groupe de la viande ou du poisson, un apport de protéine animale leur sera servie.

« Les bébés comme je vous disais, ils restent vraiment encore sur la protéine animale. Donc en général quand je fais un menu végétarien, y a pas de viande, du coup les bébés ils ont du jambon mixé ou un bout de poisson mixé ou du jaune d'œuf et on intègre pas la légumineuse. Parce que c'est vrai qu'au niveau digestion, c'est un peu plus compliqué en fait. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

« Mme V. : Les jours où y a pas de viande, oui y a deux fois par semaine des protéines végétales, type lentilles, pois-chiche, haricots rouges, haricots blancs, voilà.

E. : D'accord. Oui, là ça va être légumineuses plus...

Mme V. : Légumineuses ouais. C'est pour ça qu'on propose pas au moins de 18 mois.

E. : D'accord. Par rapport à leur digestion ?

Mme V. : Oui, tout-à-fait. » (Mme V. Entretien probatoire n°12)

Notons également que la proposition de repas végétariens se fait majoritairement dans les structures ayant une forte intégration des produits issus de l'agriculture biologique dans leurs menus.

Enfin, et ce quel que soit le type d'établissement et la gestion des repas, un point d'honneur, une valorisation et une attention particulière sont apportés à la fabrication maison et à l'utilisation de produits frais.

« Mais nous par contre l'exigence qu'on a c'est qu'elles [les assistantes maternelles] fassent les repas maison. Voilà, elles achètent pas du industriel, elles doivent préparer vraiment, cuisiner pour les enfants. » (Mme K. Entretien probatoire n°3)

« Ça peut être un flan fait maison, des crèmes desserts faites maison, voilà on a pas par exemple de crèmes desserts achetées, si on fait une crème dessert, c'est une crème dessert faite maison. » (Mme AB. Entretien probatoire n°19)

« (...) avec de la préparation maison, donc ça le marché il a été construit sur du qualitatif. (...) Donc les produits maisons sont en rouge [sur le menu], voyez, gâteau maison, donc ça c'est avec des vrais œufs (rires). » (Mme J. Entretien probatoire n°2)

En lien avec ceci, une préoccupation sur le gaspillage alimentaire et la gestion des déchets peut être présente. Elle ne sera pas investie et conscientisée auprès des enfants, mais ce sera une démarche sur laquelle les structures pourront porter une vigilance.

2.1.5. Importance du nutritionnel et de la variété

Lors de la conception des menus, l'aspect nutritionnel et « diététiquement correct » des repas ressort inévitablement et est omniprésent, avec comme trame de fond l'attention toute particulière portée à la quantité de viande servie et à l'apport en sucre.

« Donc on a un produit laitier en général à chaque repas. Et puis on alterne. Je regarde qu'il y ait bien un légume, un fruit. Au moins si y a un légume, un fruit, un féculent par repas. Si y a un féculent généralement on rajoute pas de pain, on l'enlève. Si y a pas de féculents, par exemple je sais pas, s'ils ont haricots verts, ben on va mettre du pain, si y a haricots verts plus pommes de terre, on mettra peut-être moins de pain. Qu'il y ait une crudité, une cuidité. Qu'est-ce que je regarde d'autres ? Les grammages ben du coup, les grammages en protéines, surtout qu'il y en ait pas trop. Donc on est plutôt sur 30 grammes de viande quoi à peu près, 20 à 30 grammes, sur des petites portions par enfant. (Silence) Les produits sucrés, on les limite. On essaie de pas sucrer les laitages, même c'est pas qu'on essaie, c'est qu'on sucre pas les laitages. Et puis au niveau des goûters, on essaie de pas trop avoir de propositions de produits sucrés au goûter donc, on va avoir un laitage, un fruit, en diversifiant un peu » (Mme AB. Entretien probatoire n°19)

L'aspect nutritionnel oui sans oublier le lien avec la diversification alimentaire induisant la proposition d'aliments variés. Mais le respect des saisonnalités peut devenir un facteur limitant dans la variété, particulièrement en hiver, auquel cas des stratégies sont mises en place pour continuer à présenter des plats différents, ou qui en ont l'air, tous les jours.

« Quand je conçois mes menus, le but c'est d'essayer de diversifier au mieux tout en intégrant quand même beaucoup de produits de saison (...) J' préfère qu'ils mangent un peu trop de courge l'hiver mais au moins que ça soit un produit de saison plutôt que ça soit hyper diversifié mais que du coup ils aient finalement beaucoup de produits surgelés puis peu de produits de saison on va dire. Donc ça déjà on va dire que c'est la première règle que je me fixe. Et après on essaie aussi beaucoup de renouveler les recettes, alors c'est pas forcément évident, et d'essayer de trouver toujours des nouvelles recettes pour que même si on part sur le même produit ils aient pas l'impression finalement de toujours manger la même chose. » (Mme M. Entretien probatoire n°5)

« J'essaie chaque jour de leur faire un légume différent. (...) Après j'essaie chaque semaine d'intégrer une nouvelle légumineuse ou une nouvelle céréale que les enfants connaissent pas forcément. (...) le chou c'est pas évident à faire manger aux enfants, le poireau non plus, donc après faut essayer un peu de déjouer leur méfiance on va dire pour qu'ils y mangent et puis qu'ils trouvent ça bon. Donc, en préparant de différentes façons, en y transformant, en mettant sous différentes formes pour qu'au final ils puissent accepter ce légume parce que vu qu'on travaille que la saison, c'est un peu compliqué de proposer autre chose. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

Cette variété alimentaire offerte par les menus de la crèche est également l'occasion de venir compléter le répertoire alimentaire des enfants par rapport à celui proposé à la maison.

« Et souvent ils osent pas les parents. Nous on propose du fenouil "Haan ! Il a mangé du fenouil à la crèche !? Olalalaa ! Moi j'aurais jamais osé lui en préparer." Je pense aussi que ça stimule les parents de savoir qu'ils vont manger du fenouil à la crèche "Ah bah on va pouvoir lui en préparer nous aussi" » (Mme AD. Entretien probatoire n°21)

Cependant, comme nous l'avons vu au cours de notre première partie, accepter un nouvel aliment ne se fait pas forcément du premier coup, une familiarisation avec ce produit peut demander du temps. Lors des premières propositions d'un aliment nouveau, les structures font parfois en sorte de mettre dans le même menu un plat que les enfants connaissent et apprécient, afin qu'ils puissent manger quelque chose, qu'ils aient eu un minimum accès à leurs besoins et ne ressortent pas le ventre vide.

« Le but c'est de dire si le jour où on a pâtes à la bolognaise, en entrée on peut se permettre de proposer quelque chose que les enfants aiment moins par exemple, mais qu'il faut qu'ils mangent, qu'ils goûtent au moins, parce qu'on sait qu'ils mangeront le plat. Ou de dire "Attention dans le menu là on sait que c'est que des choses qu'ils aiment pas, attention ils risquent de rien manger, il faudrait peut-être rebouger ça et ça" pour qu'on soit sûr qu'ils partent pas le ventre creux. » (Mme M. Entretien probatoire n°5)

« (...) donc en général si sur le plat je fais quelque chose de nouveau, que je suis pas sûr que les enfants vont aimer parce que pour eux c'est une nouveauté, en général sur l'entrée je fais quelque chose

que je suis sûr qu'ils aiment. Voilà, comme ça ils mangent quand même quelque chose et ils goûtent une nouveauté. Et après les apports nutritionnels, j'essaie de les faire au niveau de l'entrée et puis du plat, déjà si jamais ils sont pas trop fan du plat ou qu'ils aiment pas, s'ils ont mangé l'entrée, ils auront les apports nécessaires au niveau de leur repas et de l'équilibre journalier. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

Cette pratique n'est pas sans rappeler l'association « flaveur-flaveur » et celle adoptée par les éducateurs du goût afin de faciliter l'acceptation d'aliments dits « bloquants ».

En restauration autogérée ou concédée, les cuisiniers vont accorder une vigilance toute particulière au visuel et au rendu des couleurs dans l'assiette.

« On essaie de faire attention nous en tout cas sur les couleurs, que dans le menu il y ait bien plusieurs couleurs, que ça soit pas tout blanc ou tout vert, voilà. » (Mme M. Entretien probatoire n°5)

« Alors je fais vachement attention aux couleurs, parce que j'ai pu remarquer que dès qu'un produit est un peu fade en couleur, qu'il y a qu'une seule couleur, en fait les enfants ils sont, ils sont bloqués, je sais pas, le fait qu'il y ait qu'une seule couleur, ça les bloque. Alors des fois, par exemple si je vais faire un gratin de chou-fleur où ben y a une prédominance de couleur blanche, ben des fois il suffit juste que je rajoute un peu de persil vert dessus et en fait directement ça les incite à manger, alors que d'avoir fait l'expérience, un plat tout blanc et un plat avec un peu de persil de couleur verte dessus et ben le plat blanc, les enfants ils sont moins fans. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

Les entrées et les desserts sont davantage investis dans l'attention portée à la présentation, les aliments ou les recettes étant plus propices à la confection ou l'ajout de décoration.

« Nous le cuisinier fait déjà très attention à la présentation des plats, notamment des entrées, il les décore tout le temps, il fait des spirales de concombres, des p'tites tranches d'orange pour décorer l'assiette. » (Mme V. Entretien probatoire n°12)

« Y a que des fois sur, quand y a des salades, je vais rajouter des p'tites herbes dessus ou des fois des tomates coupées un peu originales Mais après sur les plats, ouais les plats c'est dès que c'est sortie de la marmite c'est posé dans le plat. Et puis après un peu sur les desserts aussi, quand je fais des desserts où y a une petite présentation, mais sinon, ouais ça reste classique. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

2.1.6. Qui mange quoi et comment ?

Comme nous avons pu l'évoquer précédemment, au sein des EAJE, les enfants peuvent être soit réparti par catégorie d'âge soit se retrouver en inter-âge. Mais cela ne s'observe pas au niveau des repas. En effet, les offres des repas vont être pensés en deux ou trois catégories : toujours une pour les bébés et une pour les grands, les moyens étant regroupés avec les plus grands lorsqu'ils ne constituent pas un groupe à part.

À chaque groupe va donc correspondre une offre alimentaire puisque les enfants n'ayant pas le même âge, leurs capacités masticatoires et motrices ne sont pas non plus les mêmes, les repas doivent donc être adaptés.

Au niveau du déjeuner, pour les bébés, une purée lisse de pomme de terre et de légumes leur sera présentée. A cela peut s'ajouter des protéines. Le laitage sera quasiment un constant, excepté lorsque la cuisine doit faire face à de nombreuses intolérances et allergies auxquelles cas tous produits laitiers seront supprimés afin d'éviter une multiplication des préparations pas toujours évidente à gérer. La compote n'est pas systématiquement proposée. Pour les légumes composant les purées, le choix se fera davantage sur des légumes qualifiés de « *relativement simples* » (Mme M. Entretien probatoire n°5), « *assez classiques* » (Mr O. Entretien probatoire n°7), car facile à digérer, lorsqu'ils commencent à les introduire (carottes, épinards, haricots verts, courgettes...).

Quant aux moyens, ils vont davantage passer sur une proposition semblable aux grands. Intégrant petit à petit toutes les composantes d'un repas. Une petite quantité d'entrée pourra leur être servie afin de les stimuler dans la découverte des légumes crus et de la mastication. Lorsque la compote n'était pas prévue chez les bébés, elle sera introduite chez les moyens. Les légumes pourront alors devenir moins « simples et classiques », notamment par rapport à la capacité de digestion.

Les plus grands auront accès à un repas constitué d'une entrée, d'un plat chaud avec protéines, légumes, féculents et d'un dessert, composé d'un laitage et d'un fruit. Le fromage fera son entrée chez les grands, même s'il a déjà pu être suggéré chez les moyens en fonction de leur développement. De même que le fruit cru sera plus facilement proposé pour ces enfants.

Concernant la texture, si les bébés ont des aliments et des préparations à la texture lisse et fluide, les grands eux, ayant davantage de capacités masticatoires, vont pouvoir manger en morceaux. Ces deux textures peuvent être proposées directement par la cuisine ou la société de restauration. Reste le cas des moyens, dont le développement et les capacités ne sont plus ceux d'un bébé mais ne sont pas non plus tout-à-fait ceux d'un grand, nécessitant une texture intermédiaire, entre le lisse et les morceaux. Ce niveau intermédiaire pourra être adapté directement dans l'assiette de l'enfant, la professionnelle mélangeant alors à la fois un peu de purée des bébés et un peu de morceaux pris chez les grands.

« On a que c'est deux formes là [repas mixé et en morceaux], donc parfois aussi quand on est un peu en intermédiaire, ce qu'on fait c'est qu'on prend par exemple la purée de légumes lisse et puis on rajoute des

p'tites pâtes, du riz, on rajoute le féculent qui va commencer à l'entraîner à manger des p'tits morceaux. » (Mme AI. Entretien probatoire n°26)

Cette gestion d'une texture entre deux peut être due à la volonté du personnel encadrant de garder la main dessus, permettant de vraiment s'adapter aux besoins et aux capacités de l'enfant en fonction de son développement.

*« Mme Q. : Et après sur le choix, en fait, on a deux menus : le repas bébé, le repas grand, alors qu'on a des bébés, des moyens et des grands, donc en fait c'est les professionnels qui préparent la commande des menus, qui en fonction de chaque enfant décide "Ben la semaine prochaine j'ai ça au menu", donc, j'dis des bêtises, "***** et ben, ah oui, l'poisson c'est bon, donc aujourd'hui elle aura le repas grand. Les coquillettes, ah bah mince elle les mange pas trop, ben finalement je vais plutôt prendre un repas petit parce qu'elle est un peu entre les deux." (...)*

E. : D'accord. Donc ça c'est vraiment les professionnels en fonction de la connaissance qu'ils ont de l'enfant qui adaptent ?

Mme Q. : Oui, tout-à-fait. Et puis y a des enfants qui ont 18 mois qui mangent pas de morceaux. Parce que ben pour l'instant les morceaux, ils en sont pas là. Donc on va continuer à leur proposer des repas petits en introduisant de temps en temps des petites choses et puis ça nous permet de voir l'évolution qu'il a par rapport à l'alimentation. » (Mme Q. Entretien probatoire n°9)

Mais ce choix peut également être dû à une difficulté au niveau de la cuisine de pouvoir assurer une telle texture tous les jours.

« Ensuite les moyens, c'est un peu l'intermédiaire, on essaie d'intégrer un p'tit peu les morceaux. Après dans un souci propre à notre organisation, on fait pas de texture moulinée au niveau de la purée et des légumes. (...) ça demanderait une préparation pour laquelle on a pas le matériel et le temps de travailler. (...) comme c'est quand même majoritairement une activité scolaire, on fait le mixé, mais d'aller travailler une texture intermédiaire ça va être compliqué. » (Mme Z. Entretien probatoire n°17)

Cependant, lorsqu'il est possible que cela se fasse directement depuis les fourneaux, une véritable collaboration entre professionnels de la petite enfance et restauration se met en place.

« Et ben les moyens, on a une texture intermédiaire, (...) chez les moyens on commence à mouliner plus grossièrement pour qu'il y ait un petit peu des petits grains, et après entre les deux on a l'écrasé à la fourchette, qui est encore une texture intermédiaire entre le mouliné et la texture en morceaux. En fait on adapte progressivement la texture de l'aliment en fonction du développement de l'enfant, de ses possibilités pour arriver à des choses en morceaux plus classique. (...) Y a tout un travail entre les agents de service en cuisine et les auxiliaires de puériculture, qui elles sont plus en lien avec les familles, le développement de l'enfant et le personnel de cuisine. Elles ont des tableaux où tout est noté, l'évolution, les quantités... » (Mme AD. Entretien probatoire n°21)

Quant à ce qui est du menu en lui-même, petits, moyens et grands, peuvent, ou non, avoir la même base de repas (hors prise en compte de la texture qui va bien évidemment varier). Le maintien d'une base commune est le plus souvent privilégiée, notamment pour les légumes et la viande, principaux dénominateurs communs entre le menu des grands et celui des bébés. Ceci va s'expliquer surtout par une gestion des coûts et une organisation facilitée pour le cuisinier, permettant un gain de temps, plus que pour créer une cohérence du repas. Les dernières recommandations sur l'ordre d'introduction des légumes chez le bébé s'étant assouplies, elles permettent de pouvoir proposer très rapidement le légume préparé pour les grands sous forme de purée aux plus petits. De même, lorsque la cuisine centrale fournissant les repas aux EAJE préparent aussi ceux des classes maternelles, ils vont essayer de récupérer le plus d'éléments possibles à retransposer dans le menu pour les crèches.

« Alors les moyens/grands ont le même repas, par contre les bébés, en général c'est le même légume, mais c'est sous forme de purée. »
(Mme AB. Entretien probatoire n°19)

« Mme Z. : C'est la prestation de base scolaire, ça va être le menu qui sera le plus fabriqué. Et c'est important pour l'organisation de la cuisine de favoriser ce menu-là, autant que possible. Ensuite, à partir de là, pour la crèche, je vais voir si je peux conserver cette entrée-là, j'la conserve, comme ça y a pas trop de préparations différentes à faire, parce qu'on a de quoi gérer les gros volumes, mais faire comme ça des petits volumes de préparations différentes, ça peut devenir complexe. Donc notre but par rapport au fait que c'est une cuisine centrale, c'est d'avoir ce volume de travail simple.

E. : De préparer la même chose pour tout le monde le plus possible ?

Mme Z. : Voilà. Et ensuite, ben là par exemple « mousse de foie », si on peut pas, parce que la charcuterie c'est pas recommandée pour les bébés, on va aller proposer autre chose. Donc que je mets en déclinaison en dessous. Et ensuite pareil, là on prépare la viande des scolaires, elle va être autant que possible réutilisée pour les bébés. » (Mme Z. Entretien probatoire n°17)

« Ils essaient en restauration scolaire de faire la même chose, parce qu'au niveau des coûts pour eux c'est plus intéressant, mais quand y a des choses un p'tit peu trop spécifiques, ben ils passent sur une autre purée. » (Mme Q. Entretien probatoire n°9)

Le changement de plat entre celui servi aux bébés et celui servi aux grands se justifie lorsqu'il s'agit d'un aliment peu digeste pour les plus petits (c'est le cas pour les légumineuses des repas végétariens par exemple) ou de plats plus spécifiques ne se prêtant pas nécessairement au mixage.

« Donc la plupart du temps c'est le même menu mais le jour où ils font pizza, évidemment pour le bébé qui a 14 mois et ben... voilà, y a un autre menu. » (Mme P. Entretien probatoire n°8)

Enfin, pour le goûter, lorsque la crèche est en autogestion ou en gestion concédée, la cuisine le leur fournit. Quand le déjeuner est apporté par les parents, le goûter peut l'être aussi mais la crèche peut parfois aussi s'en charger. Pour cette prise alimentaire, là encore, petits, moyens et grands, vont avoir une proposition différenciée. Mais contrairement au déjeuner, le goûter est similaire d'une structure à une autre. Compote et laitage seront proposés pour tous les enfants. Pour les moyens et grands s'ajouteront des fruits crus et un produit céréalier, voire un gâteau ou une pâtisserie mais de manière très ponctuelle dans la semaine, toujours dans un souci nutritionnel et de limitation des apports en sucre. Ici aussi, les professionnels attachent une importance à la diversité des goûters, et peuvent être parfois autant salés que sucrés.

« Y a toujours un produit laitier. Alors ça peut être fromage ou yaourt, ou fromage blanc. Un fruit et il peut y avoir un produit céréalier aussi, gâteau, du pain. Alors le fruit pareil, ça peut être sous différentes formes : soit le vrai fruit entier, coupé en morceaux, ou d'la compote ou des fruits au sirop, tout ça. On a aussi... intégré de temps en temps des légumes. Par exemple des carottes crues, en bâtonnets. On essaie de diversifier un petit. Alors on essaie d'être vigilantes sur la quantité de sucre qu'on peut donner aux enfants. C'est pas toujours évident mais c'est des choses sur lesquelles on essaie de faire attention, de pas trop proposer de sucre aux enfants. Je fais les courses pour les goûters, je peux acheter des gâteaux, mais éviter des gâteaux trop sucrés ou avec trop, voilà, trop de garniture, des choses comme ça. On va se tourner vers des gâteaux naturels ou par exemple des cracottes qu'on peut aussi tartiner de fromage dessus. » (Mme AO. Entretien probatoire n°32)

2.1.7. Épicé ou pas épicé ?

Un autre point sur lequel je me suis interrogée a été sur l'usage des épices et des aromates dans les plats proposés aux enfants. En effet, l'utilisation de ces condiments constituent une pratique assez courante de l'éducation au goût afin de varier et de stimuler la curiosité gustative et alimentaire des mangeurs.

Sur la restauration autogérée et concédée, l'ajout d'épices et aromates dans les plats va être fréquent. Une catégorisation a lieu, utilisant majoritairement le curry, le curcuma, le paprika et le poivre, ainsi que les herbes de Provence, le persil et le thym, et les considérant comme des condiments relativement communs et « classiques ». Toutefois, leur mention reste peu mise en avant dans les menus établis et communiqués. (Annexe J)

Leur utilisation en cuisine peut venir booster un petit peu les préparations. Les aliments étant cuisinés de manière très simple pour les enfants, surtout les plus petits.

« Alors il faut en mettre mais pas non plus d'trop mais nous on cuisine sans sel, (...) donc là ça permet en fait de vraiment relever aussi parce que même si le légume ou la préparation peut avoir du goût, c'est vrai que ça apporte quand même un petit truc en plus. » (Mme M. Entretien probatoire n°5)

« Là aujourd'hui j'ai mis un peu d'herbes de Provinces, parce que c'était de la dinde et je me suis dit que ça va avec, fallait faire cuire dans d'eau en fait. J'pouvais pas mettre ni du vin blanc ni du bouillon, donc j'ai recouvert d'eau et j'ai trouvé que c'était sympa de mettre des herbes. »
(Mme P. Entretien probatoire n°8)

Mais l'ajout de condiments rentre également dans la dynamique de la variété alimentaire proposée, apportant en même temps un éveil gustatif aux enfants par la découverte de nouvelles saveurs.

« Tout ce qui est curcuma, curry, herbes de Provence, thym, laurier, gingembre, paprika tout ça, j'en utilise beaucoup. Tout simplement pour leur faire goûter différentes choses et puis pour accommoder aussi les légumes qui sont sur certaines périodes un peu rébarbatifs, donc ça change un peu le goût du légume et puis du coup les enfants ont l'impression de manger quelque chose de différent. » (Mr O. Entretien probatoire n°7)

« On peut avoir des sauces au curry par exemple mais c'est très très doux, voilà pour essayer aussi d'initier les enfants à d'autres saveurs. » (Mme Q. Entretien probatoire n°9)

Cependant, leur dosage reste « à dose homéopathique » (Mme Q. Entretien probatoire n°9), certains enfants pouvant y être sensibles, et sont réservés à ceux de plus de 12 mois.

Aucunes réglementations claires et précises sur la consommation d'épices et aromates pour les enfants de 0 à 3 ans n'est à ce jour en place. Les données sur les allergies alimentaires de ces ingrédients restent rares et sont souvent associés aux adultes. Les allergies avérées sur les épices et aromates étant souvent liées à des allergies croisées. Seul le cas de la moutarde peut ressortir en tant qu'allergène avéré. (Guilloton, 2005) De plus, les médecins référents des EAJE n'y voient en général pas de contre-indications. Toutefois, avant un an, les risques d'allergies étant plus importants, ne pas présenter d'épices ou d'herbes aromatiques aux enfants en dessous de cet âge rentre dans cette démarche ; les structures préférant ne prendre aucun risque. À cela s'ajoute leur volonté de proposer aux bébés le goût nature de l'aliment, sans artifice. Les bébés, en plein apprentissage et appréhendant tout juste les premières purées, il apparaît important pour les acteurs de la petite enfance de leur présenter le vrai goût des aliments. Ceci vient donc justifier que les aliments et plats pour tout-petits soient cuisinés de manière simple, leur laissant le temps de découvrir progressivement au fur et à mesure de la diversification de nouveaux goûts.

« Mme AD. : Dans une purée pour un petit de 6 mois on mettra pas forcément d'herbes de Provence. (...) vraiment les toutes petites purées, les premières purées, pour vraiment retrouver le goût de l'aliment, c'est l'aliment cuit à l'eau.

E. : D'accord. Nature ?

Mme AD. : *Nature oui. Et on introduira les épices plus tard, quand il aura bien découvert le goût de cet aliment de façon neutre. (...) Surtout, moi je les freine un petit peu là-dessus, mon côté... responsable, voilà, pour le risque d'allergie, je reste sur les aliments, fin des épices très classiques où le risque est minime.* » (Mme AD. Entretien probatoire n°21)

« **Mme R.** : *En fait pour les bébés on fait des choses plus...*

Mme S. : *Plus simples.*

Mme R. : *Plus simples ouais.*

Mme S. : *Voilà. Puis j'me dis qu'ils ont l'temps hein, t'façon a 3 ans donc... Les épices ils vont finir par les goûter.* » (Mmes R et S. Entretien probatoire n° 10)

Mais ce faible emploi des épices et des herbes, « *reste très français et très cool* » (Mme Y. Entretien probatoire n°16), peut constituer une limite à la continuité entre la maison et la crèche que les structures tentent le plus possible de mettre en place ainsi qu'à l'instauration d'une forme d'acculturation, notamment par rapport à la diversité culturelle des enfants accueillis.

« (...) *c'est vrai quand on a un gros accueil, avec une grosse diversité culturelle, j pense que y a pas mal d'enfants qui ont déjà goûté plusieurs épices (...)* » (Mme V. Entretien probatoire n°12)

« *C'est vrai qu'y a des enfants qui sont d'origine marocaines, ect... qui sont habitués à manger beaucoup plus épicé et ils trouvent les plats de la crèche extrêmement fades. Parce que quand on est habitué à manger l'couscous de maman et qu'on mange la semoule ici dans laquelle, pour certains, ils sont pas autorisés à manger la viande à la crèche, donc la semoule elle est sans sauce, sans rien, j'peux vous dire qu'ils l'apprécient pas forcément. Mais bon ça c'est en fonction des habitudes alimentaires de l'enfant à la maison. Vraiment.* » (Mme Q. Entretien probatoire n°9)

Enfin, l'attirance personnelle et les habitudes alimentaires de la personne en cuisine constitue une variable intervenant sur l'utilisation ou non des condiments dans les plats.

« **E.** : *D'accord. Et quand vous faites les menus avec l'éducatrice, est-ce que vous pouvez mettre des épices ou des herbes aromatiques dans les plats que vous faites ?*

Mme AH. : *Euh... Moi-même, personnellement, je n'aime pas les épices.* » (Mme AH. Entretien probatoire n°25)

« *Alors on a quelques épices... On doit avoir paprika ou des choses comme ça, mais comme je cuisine pas trop avec moi je m'en suis pas trop servi. On fait aussi un peu en fonction de nos habitudes.* » (Mme P. Entretien probatoire n°8)

Avant de continuer, précisons que même si l'ensemble des structures interrogées disposent d'un service de repas les satisfaisant tant au niveau de la composition, que de la variété et des textures, cela n'est pas forcément le cas pour toutes les crèches, devant faire face à quelques problématiques et réajustements plus ou moins quotidiens des repas,

notamment lors d'une gestion concédée. Bien qu'existantes, ces situations sont peu nombreuses. Résultantes parfois de contextes ne leur permettant pas de faire autrement, elles ne sont jamais envisagées sur le long terme. Souvent dues à une restauration collective ne gérant pas à la base la petite enfance, un temps d'adaptation et des échanges réguliers entre cuisine et crèche se font toujours pour tenter d'arriver à une offre la plus adaptée et correcte possible.

2.2. À table les enfants !

2.2.1. À quelle heure on mange ?

En EAJE, l'horaire de prise du déjeuner pour les moyens et grands se situe généralement entre 11 heures et 11h30, indépendamment du type de structure et de la gestion des repas. Les moyens pouvant manger avant les grands si le repas n'est pas servi en même temps pour tous les groupes. Pour les bébés, le biberon ou le repas leur est donné à la demande, aucune heure fixe n'est posée. Les professionnels s'adaptent à leur rythme et à l'heure de leur réveil.

En France, le déjeuner est davantage pris aux alentours de 12 heures, pouvant s'étaler jusqu'à 14 heures. (Poulain, 2002) Mais pour les petits, longue et fatigante s'avère être la matinée à la crèche. La plupart d'entre eux arrivent tôt le matin, le délai entre le petit-déjeuner et le déjeuner peut se faire long si le prochain repas n'était servi qu'à midi. Ainsi, afin d'éviter que les enfants ne piquent du nez dans l'assiette et qu'ils puissent manger un repas correct, l'heure du repas est avancée.

Quant au goûter celui-ci est servi entre 15 heures et 15h30 après la sieste des enfants.

2.2.2. Être bien installé pour manger

Même si les enfants se trouvent en âge mélangé dans la structure, chaque tranche d'âge se rassemble lors du temps de repas afin de constituer un groupe relativement homogène en termes de compétences et de capacités pour manger. Cette répartition des enfants permet donc aux professionnelles d'avoir une certaine uniformité d'accompagnement du repas au sein d'un groupe et pouvoir apporter la même attention à chaque enfant. La progression et le changement d'installation des enfants se réalisent en fonction de leur capacité à manger seul et à être assis sur une chaise. L'autonomie de l'enfant dans la prise du repas est également encouragée et sollicitée de plus en plus.

2.2.3. Temps du repas, temps d'apprentissages et de valeurs

Les repas constituent des moments privilégiés par les professionnelles. Bien qu'il s'agit d'un temps éducatif, des valeurs autour du repas sont également transmises.

Les acteurs du secteur de la petite enfance font en sorte que le temps du repas soit le plus possible synonyme de convivialité. Les échanges entre enfants mais aussi avec les encadrants sont privilégiés. Tout est mis en place afin que l'enfant prenne le temps de manger, trouve du plaisir et que le repas ne soit pas vécu comme une contrainte ou un temps négatif.

« C'est un moment de plaisir, c'est un moment où on prend le temps, où on apprend des mots, où on apprend des couleurs, où on apprend, voilà des saveurs, donc c'est quand même très plaisant. » (Mme E. Entretien exploratoire n°2)

[En parlant du coin repas des plus grands] « On commence à faire un peu dans la socialisation finalement et c'est vrai que le temps du repas c'est vraiment un moment d'échange, un moment de convivialité où on parle de ce qu'on a dans notre assiette mais aussi de ce qu'on a pu faire la veille, c'qu'on a fait le matin, c'qu'on va faire après, c'est un moment aussi de langage et d'échange. » (Mme W. Entretien probatoire n°14)

Dans ce point transparaît la transmission par les adultes de valeurs liées au repas propre à la culture française. (Poulain, 2002)

2.2.4. Temps de service et d'accompagnement des repas

Le temps du repas apparaît être très apprécié et important pour les enfants.

« Alors en général les enfants quand on leur dit "On va arrêter, on va commencer à ranger parce que c'est l'heure du repas", ils rangent même plus, ils s'lèvent et ils viennent à table (rires). » (Mme AM. Entretien probatoire n°30)

Même si, bien évidemment, *« Ça dépend vraiment des enfants. (...) Après, de tout temps il y aura toujours eu les gourmands et les petits moineaux (...) »*. (Mme E. Entretien exploratoire n°2)

Là encore, les professionnels du secteur sont particulièrement attentifs à certains points et à la valorisation de certains comportements.

Une vigilance accrue est présente au niveau de la quantité de protéines données à l'enfant. Si les légumes voire les féculents peuvent être resservis à l'enfant s'il en fait la demande, les rations de viande, poisson ou œuf ne dérogent pas aux recommandations nutritionnelles.

L'autonomie de l'enfant y est également très privilégiée et ce progressivement. Un principe de self ou de plateaux compartimentés sont souvent proposés aux plus grands. Cela

permet à la fois de rendre acteur l'enfant dans sa prise alimentaire, de le laisser choisir et de conscientiser ce qu'il met dans son assiette mais aussi d'investir sa motricité. Cette liberté de choix pour l'enfant lui est également apportée dans le fait qu'il peut décider s'il veut ou non de la vinaigrette sur ses crudités par exemple. Le gain en autonomie est notamment pensé dans un souci de lien et de continuité avec l'école maternelle plus tard. Et ce particulièrement par rapport à l'utilisation de ses mains pour manger. Un moyen aura encore la possibilité de se passer de sa cuillère pour manger. Mais pour un plus grand, les professionnels l'emmèneront progressivement à utiliser des couverts et à manger « plus proprement ».

« Quand l'enfant va très souvent manger avec ses mains, on lui propose quand même de manger plutôt avec la cuillère ou la fourchette pour aussi développer un peu sa motricité fine et petit à petit au fil de l'année aussi préparer, entre guillemets hein, on prépare pas à l'école, mais pour les plus grands qui vont ensuite manger à la cantine, avec l'école. » (Mme AO. Entretien probatoire n°32)

« Après le repas, pour nous c'est vraiment un temps éducatif, c'est le moment où on recherche avec l'enfant ce qu'on peut piquer avec la fourchette, ce qu'on peut ramasser avec la cuillère, ce qu'on peut prendre avec les doigts et ce qu'on peut pas prendre avec les doigts. En fonction de l'âge, en fonction de leurs étapes de développement, effectivement, il arrive à un moment où ben non on mange plus avec les doigts. » (Mme AL. Entretien probatoire n°29)

Verbalisation, explication du repas, sensorialité et expérimentation sont également fortement présentes durant ce temps et peuvent jouer un rôle important sur la manière dont est apportée le repas.

*« Et le bébé il comprend, c'est-à-dire qu'on va commencer les repas, on annonce toujours aussi, on verbalise toujours les actions qu'on fait avec l'enfant, on annonce aux enfants "Écoutez, là, ça y est, le repas commence, je m'occupe de *****, après ça sera *****" et ça faut vraiment verbaliser donc le développement du langage, autour du repas, c'est énorme. Qu'est-ce que c'est une fourchette, un couteau... le couteau il pique, le vocabulaire est énorme. Après y a tout ce qui est sensation "Oui il faut faire attention parce que met ton doigt sur le couteau et effectivement tu vas te piquer", alors c'est la sensation, le développement du langage, après la socialisation autour d'un repas... y'a pas que l'aliment là. » (...) « Il faut passer par du ludique, "Tiens tu prends l'asperge, tu peux la prendre dans ta main, tu la trempe dans ta vinaigrette, ou si t'as pas envie tiens on va te mettre un petit peu de sel". Finalement on essaie par l'autonomisation, l'enfant il est autonome » (...) « Les laisser utiliser leurs mains, c'est hyper important. L'enfant il touche avec ses mains, il tient la salade c'est un peu lisse, la viande, ben tiens c'est plus dur... Alors certes ils en mettent partout, mais ça c'est pas grave, il faut les laisser expérimenter avant de leur dire "Mange proprement avec ta cuillère". » (Mme J. Entretien probatoire n°2)*

« (...) Il va poursuivre en disant « Je reveux des pâtes », en plus du coup, on le sollicite dans le dialogue (...) » (...) « Parce que y a aussi

mettre la table, peut-être aller jusqu'à la table pour aller prendre des choses qui va solliciter l'éveil sensoriel, c'est-à-dire les yeux, la vue, le goût, je prends aussi, la main, enfin parce que dans le développement de l'enfant, c'est les cinq sens qui doivent être sollicités en permanence. » (...) « Mais va falloir l'amener aussi à y goûter, à être curieux, à voir d'autres enfants en manger et en goûtant, lui donner envie par différentes actions, par différents moyens, de couleurs, d'échanges, de conversation, de relation entre les enfants qui mangent aussi en même temps » (Mme AP. Entretien probatoire n°33)

L'importance de l'éveil au goût des enfants est ressorti dans tous les entretiens. Tout d'abord dans le fait de ne jamais obliger un enfant à manger un élément du repas mais de toujours l'inciter à au moins y goûter. Mais là encore, sans jamais le forcer s'il refuse. Ceci peut rejoindre les pratiques des éducateurs du goût dans le sens où jamais un individu n'est forcé à réaliser une partie de l'atelier (toucher, sentir, mettre à la bouche, répondre) s'il n'en a pas envie. (ANEGJ, 2017b) Ensuite, de nombreuses fois est revenue l'importance de servir dans un premier temps, notamment pour les bébés, la purée de légume et la viande séparément. Cette pratique rejoint l'aspect d'apprentissage des goûts des tout-petits pour que les enfants puissent bien déterminer quel goût à chaque aliment.

« J'aime bien que la viande soit séparée des légumes, notamment par rapport à l'apprentissage du goût, quand y a plusieurs légumes, qu'ils soient pas forcément mélangés. » (Mme W. Entretien probatoire n°14)

« Chez les bébés, je leur ai demandé de faire bien attention aux purées, on sépare les purées, même les tout petits petits, je dis "Même les tout-petits vous séparez, vous leur faites goûter purée par purée, en disant ce que c'est et après si vous voulez mélanger vous pouvez mélanger." » (Mme Y. Entretien probatoire n°16)

Aux bébés, seule la verbalisation des éléments présents dans leur assiette va pouvoir parfois se faire. Pour les plus grands aussi, le menu leur est le plus souvent expliqué au moment du service. Mais lorsque les structures ont un outil leur permettant de rendre plus concret la présentation du menu, cela va pouvoir se faire avant la prise du repas. Ce temps permet aux professionnels de faire le lien entre aliment cuisiné et aliment brut afin que l'enfant sache plus exactement ce qu'il mange et ainsi identifier ce qu'il se trouve dans son assiette.

« Alors, y a une structure, l'EJE elle a mis des images, donc l'image de la carotte, du poireau, alors la viande, le beefsteak haché c'est une vache pour leur faire voir que ben le steak haché ça vient de la vache, que bon le poisson ben voilà on leur fait voir un poisson parce que souvent ils ont des morceaux de poisson ça ressemble pas à du poisson hein. » (Mme J. Entretien probatoire n°2)

« On a trouvé des p'tites photos, qu'on a plastifiées, et par rapport au menu qu'on reçoit, on met les photos de ce qui représentent le menu. Par exemple si un jour on a un yaourt et ben on a la vache avec le lait à côté. Pareil pour la viande. Pour faire voir aux enfants d'où la nourriture

vient. Que ce soit sous forme animale ou que ce soit sous forme végétale, pareil pour les carottes, le légume. (...) C'est quelque chose quand même d'assez important parce qu'on se dit que ça peut donner aussi envie à l'enfant de manger que de savoir c'que c'est et d'où ça vient, ben que le poisson il est pas forcément carré et qu'il sort pas de la boîte du congèle. (Rires)" (Mme AM. Entretien probatoire n°30)

Cependant, cette pratique de présentation de l'aliment brut n'est pas toujours quelque chose de réalisée, même en autogestion.

En éducation au goût, un positionnement accompagnateur-individu est primordial à avoir lors de temps dédiés. Il s'agit d'accompagner positivement les participants dans ses perceptions et ressentis émotionnels. (ANEGJ, 2017b) Cette importance du positionnement du professionnel durant les temps de repas en EAJE a spontanément émergé dans plusieurs entretiens. La personne encadrante doit être en capacité de mettre de côté ses propres sentiments et représentations autour de l'alimentation lors de l'accompagnement du temps du repas auprès de l'enfant. Ne pas transposer ses goûts et surtout ses dégoûts aux enfants, l'objectif étant de créer un temps positif et de confiance autour de l'acte alimentaire afin de favoriser la prise des repas. L'influence du comportement des professionnels ayant alors une grande importance dans cette action.

« C'est vrai que le fait de servir et de dire "Oula, c'est bon !! Regarde c'est beau, c'est machin...", ça y fait aussi parce que si elles disent "Ohh bah ça t'as vu, c'est pas...". Y a des filles qui aiment pas un aliment mais elles vont pas dire "Oh ben ça c'est pas bon". Le fait aussi de dire à l'enfant "Oh regarde comme c'est beau, regarde c'est bon", je pense que ça aussi ça aide". (Mme S. Entretien probatoire n°10)

« Leur façon de servir le repas va beaucoup jouer, même sur des tout-petits en crèche, si la dame de cantine elle sert en faisant une grimace à l'enfant, il le voit tout de suite, et du coup il va régir de la même manière. Il a pas confiance... » (Mme Z. Entretien probatoire n°17)

« Y a l'histoire personnelle de chacun autour de l'alimentation qui peut parasiter les repas qu'on peut préparer aux enfants, ou l'accompagnement des repas. » (Mme AD. Entretien probatoire n°21)

2.2.5. Faire ou ne pas faire comme les copains

Le mimétisme et l'imitation entre enfants est quelque chose d'observable au sein des structures. Toute comme la période de néophobie alimentaire, notamment chez les moyens aux alentours de 2 ans. Cependant, même si l'enfant refuse de toucher à son assiette, cela ne sera pas systématiquement suivi par les autres autour de la table.

Si la question ne se pose pas trop pour les EAJE en autogestion ou en gestion concédée car un même menu est servi pour tous les enfants, celles avec gestion parentale des repas doit gérer autant de repas différents qu'il y a d'enfants. Ce qui peut entraîner convoitise et

envie entre eux. Les transactions non marchandes, ou échanges, de goûters dans la cour de récréation chez les élèves d'école élémentaire sont monnaie courante : le goûter de l'un pouvant donner plus envie que celui apporté et préparé par ses parents, et inversement. (Comoretto, 2015) Associer période de la petite enfance, caractérisée par le mimétisme et l'imitation, et préparation des repas au domicile familial, où chaque enfant a son propre plat, pourrait rentrer dans la même dynamique d'échanges. On pourrait s'attendre à ce que les enfants soient attirés par le plat du voisin. Or, en pratique ce système de troc n'est pas observable chez les tout-petits, ou en tout cas est très à la marge. Il peut y avoir du mimétisme oui, voulant faire comme les autres, mais les enfants ne vont pas être envieux de ce que l'autre va avoir dans son assiette : ils vont être curieux et demander à la rigueur de quoi il s'agit, mais rares sont les fois où l'enfant va aller mettre la main dans l'assiette de son voisin, même lorsque les repas sont différents.

« **Mme AL.** : (...) Comme c'est les parents qui fournissent, ils mangent tous différemment, et ça n'a jamais posé de soucis. (...) »

E. : Et les enfants peuvent être envieux des fois de ce que peut avoir le copain dans son assiette ?

Mme AL. : Non. Non, on a jamais eu ce phénomène-là. Curieux oui. Curieux mais pas du tout envieux. » (Mme AL. Micro-crèche en gestion parentale des repas)

« À c't'âge-là c'est vrai que on a pas remarqué particulièrement d'envie de voir ce qui y a dans l'assiette du copain. (...) Ça arrive mais c'est franchement pas super souvent. (...) C'est pas c'qu'il y a de plus récurrent. » (Mme AO. Multi-accueil avec gestion parentale des repas pour le groupe des moyens)

2.2.6. Proposer un nouvel aliment ?

La variété alimentaire est mise en avant dans la confection des menus, proposant au maximum des aliments différents tous les jours. Toutefois, peu nombreux sont les mangeurs, surtout lors des trois premières années de vie, à avoir goûté à tous les mets possibles. Il n'est donc pas rare qu'un enfant se voit proposer un aliment nouveau lors d'un repas à la crèche. Et ce encore plus lors de la période de diversification alimentaire, où l'introduction des aliments doit se faire progressivement. Autour des 1 an de l'enfant, un basculement dans la gestion de la proposition d'aliment encore jamais goûté par l'enfant est nettement observable. En effet, les structures suivent l'introduction alimentaire des parents jusqu'aux 1 an environ du nourrisson. Et ce quel que soit le mode de gestion des repas. Si le légume de la purée du jour n'a pas encore été introduit par l'enfant alors le plat ne lui sera pas proposé. Une purée de substitution réalisée à partir d'un légume faisant parti généralement des premiers introduits (carotte, courgette, haricots verts) lui sera donnée. Les parents sont donc questionnés très régulièrement afin de tenir à jour, un tableau, ou un carnet de suivi, indiquant où en est chaque enfant dans sa diversification,

autant au niveau des aliments que de la texture. Les EAJE souhaitent que ce soient les parents qui introduisent un aliment nouveau avant qu'il ne soit proposé à la crèche. Les parents pourront alors être sollicités pour réaliser ces introductions en week-end. Tout d'abord car le rôle des crèches est d'assurer une continuité entre ce qui est fait à la maison et en collectivité et estimant que c'est aux parents de faire les premières découvertes alimentaires avec leur enfant. Ensuite, car une certaine déresponsabilisation face aux risques d'allergies peut se faire ressentir. Bien qu'une fenêtre de tolérance entre 4 et 6 mois existe et représente une période propice à l'introduction d'une grande majorité d'aliments pour laquelle le risque d'allergie serait moindre, il reste tout de même des aliments plus allergisants que d'autres.⁴⁵ De plus, c'est entre 6 mois et 3 ans que la moitié des symptômes d'allergies alimentaires apparaît.⁴⁶ (Dupont, 2015) Les professionnelles sont particulièrement vigilantes sur cette période et donc notamment avant 1 an. À partir de cet âge, il est estimé que l'enfant a quasiment goûté à tout et que le risque allergique est beaucoup moins important. La gestion des repas est alors beaucoup plus souple au niveau des aliments introduits dès que l'enfant rentre dans le groupe des moyens et qu'il commence à intégrer les morceaux.

« C'est plus par rapport aux risques d'allergies. On trouve que c'est important que le parent puisse faire les premières découvertes avec son enfant. C'est quand même intéressant l'enfant qui va avoir une réaction peut-être particulière par rapport à cet aliment. (...) et après c'est aussi par rapport au risque d'allergie effectivement où y a quand même des parents qui ne soupçonnent pas qu'un enfant puisse être allergique et on a pas forcément envie de prendre cette responsabilité en structure. »
(Mme L. Entretien probatoire n°4)

Mais cette gestion n'est pas toujours réalisable pour les EAJE, notamment ceux accueillant un grand nombre d'enfants, ce qui leur demanderait de multiplier les préparations quotidiennes. De ce fait, plusieurs stratégies peuvent être mises en place. Certaines, peu, font donc le choix de ne pas suivre la diversification alimentaire menée par les parents à la maison, sauf cas exceptionnels. Dans ce cas-ci, les parents sont mis au courant lors de l'inscription de l'enfant, acceptant cette organisation ou non. D'autres peuvent envoyer en amont les menus ou un tableau récapitulatif des différents aliments qui seront proposés sur une période donnée aux parents, afin qu'ils puissent anticiper en introduisant les aliments avant leur proposition à la crèche.

⁴⁵ LES PROS DE LA PETITE ENFANCE. *Le point sur les allergies alimentaires des enfants*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mbMQ> (Consulté le 03/09/2018)

⁴⁶ RANCE Fabienne. Allergie alimentaire chez l'enfant. *Mt pédiatrie*, janvier-février 2007, vol. 10, n°1, p. 30-33. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mbMA> (Consulté le 03/09/2018)

2.3. Des métiers différents, ce qui n'est pas anodin

« En fonction de si la directrice est EJE ou puéricultrice, y a pas la même façon d'appréhender les menus. Les EJE vont être plus sensibles à la variété, à la découverte, alors que les puéricultrices, plus à l'aspect nutritionnel. Donc elles nous font pas les mêmes retours en fonction de ça. » (Mme Z. Entretien probatoire n°17)

Un point qui a particulièrement retenu mon attention lors des premiers entretiens était l'importance accordée à l'aspect nutritionnel de la prise en charge des repas au sein des EAJE. Les personnes interrogées avaient en effet le plus souvent un profil d'auxiliaire ou d'infirmière puéricultrice. Bien que toujours présent, cet aspect très nutritionnel s'est quelque peu estompé au fur et à mesure de la recherche, correspondant avec la rencontre de directrice aux compétences d'EJE. Bien que l'attention à l'équilibre nutritionnel des repas soit une constante quels que soit les structures et le profil des directrices, il est vrai que lorsque l'on analyse de plus près les discours, une certaine distanciation de cette nutrition peut davantage se percevoir chez les EJE, y faisant moins mention que les infirmières puéricultrices.

« Après, pour les pâtes à 2 ans, alors si les parents jouent l'jeu et que de toute manière y'aura que des pâtes, et ben là y a pas de soucis parce que les pâtes seront mangées, bien entendu ça sera pas des repas très équilibrés, mais, voilà. (Rires) » (Mme AP. Directrice et EJE)

« J'pense qu'on a un rôle aussi dans tout ce qui est prévention, fin, voilà, alimentation équilibrée, prévention d'obésité, on donne pas des gâteaux tous les jours. » (Mme R. Directrice et infirmière puéricultrice)

3. Le repas, oui mais pas que...

3.1. L'atelier cuisine, un constant

3.1.1. À consommer régulièrement

S'il y a un bien un temps qui est ressorti de manière spontanée ce sont les ateliers cuisine. Toutes les structures en proposent à leurs enfants très régulièrement.

Le sucré est davantage investi lors de ce temps notamment par rapport à une question d'organisation. Mais le salé n'est pas pour autant délaissé.

« Après c'est aussi une question d'organisation, l'atelier cuisine souvent c'est le matin, fin de matinée, pour que les enfants soient arrivés, (...) donc après il faut que les repas des enfants soient terminés, que le four soit disponible, faire cuire le gâteau, le laisser refroidir et après pouvoir le partager. Donc du coup, ouais souvent, c'est un peu cette contrainte-là qui est à prendre en compte. » (Mme AD. Entretien probatoire n°21)

« Parce que le salé, faudrait qu'ils fassent le matin de bonne heure et les filles elles ont pas le temps. Les enfants arrivent à 8h, y a les parents

qui arrivent, c'est pas vraiment possible non. » (Mme S. Entretien probatoire n°10)

Là encore, des recettes rapides et faciles à réaliser sont choisies. Pour le sucré, gâteaux, salade ou brochettes de fruits, crêpes, gaufres sont en tête de liste. Pour le salé, cakes, quiches, pizzas, soupes vont être les stars. Toutes ces productions sont dégustées durant le déjeuner ou au moment du goûter. La présence d'une fête calendaire ou d'un anniversaire permet également de mettre en place ce temps avec une recette spécifique. Néanmoins, il n'est pas toujours facile pour les structures d'organiser de telles activités. En effet, lorsqu'elles n'ont pas de cuisine à disposition, il peut s'avérer compliqué de réaliser un atelier cuisine. De plus, le poids des contraintes et des normes d'hygiène peut peser énormément dans le choix de proposer une telle animation.

Les ingrédients peuvent être fournis soit par le cuisinier sur place, soit par la cuisine centrale quand les structures en font la demande, soit par la crèche elle-même allant faire les courses en amont.

3.1.2. Sensorialité, manipulation, langage et découverte alimentaire

Avant de parler de cette question sanitaire, les temps de pratiques culinaires sont l'occasion de porter une attention particulière aux sens, notamment au niveau du goût et du toucher, faisant le lien avec la manipulation et l'expérimentation. Par cet atelier, la connaissance des produits et le processus de fabrication permettant à l'arrivée d'obtenir un gâteau ou un cake sont privilégiés, créant ainsi du lien avec le langage et la verbalisation.

« Mme AO. : Les ateliers cuisines, ce s'ra quand même beaucoup de découverte, de manipulation des aliments, donc c'est aussi la découverte de la farine, de toucher la farine, si c'est doux, voilà mettre des mots sur ce qui se passe, par exemple la farine sous leur main c'est doux, on va y goûter un p'tit peu, ben quel goût ça a ?, et pareil le sucre... faire aussi un peu des différences, par exemple si y a un peu de levure, bon on va leur faire goûter un tout p'tit peu la levure "Ah ! Bah c'est différent de la farine, ça y ressemble mais c'est différent, au goût c'est quand même bien plus amer la levure", voilà, c'est vraiment pouvoir leur faire découvrir différentes choses. Les aspects aussi de chaque aliment, les différencier et tout ça fait à la fin un gâteau et de montrer les différentes étapes de son élaboration. (...) Voilà, donc on joue beaucoup sur la découverte et puis sur le côté sensoriel, du toucher, du goût, de l'odorat et voilà, un peu de la... théorie on va dire, de la cause à effet, on fait ça, on mélange tout ça et après d'avoir mis au four ça devient ce gâteau-là.

E. : D'accord. Et c'est important pour vous justement de faire attention à tout ce côté sensoriel comme vous dites, pour l'enfant ?

Mme AO. : Ah oui bien sûr, parce que c'est un peu on va dire le but premier de cette activité-là hein. C'est avant même de devoir faire un gâteau parce que c'est l'anniversaire du copain, c'est aussi vraiment cette découverte-là sensorielle. Après y a aussi un peu l'activité, on va dire un p'tit peu plus motrice, verser, vider, remplir, mélanger, etc, là aussi c'est

tout un exercice par rapport à la coordination, la motricité fine, etc... »
(Mme AO. Entretien probatoire n°32)

Ces activités culinaires permettent également de donner accès à des expériences que l'enfant n'aurait peut-être pas l'opportunité ou l'occasion d'avoir à la maison. La crèche, autre lieu de socialisation permet ainsi à l'enfant de compléter son répertoire culinaire et de connaissances.

« Au moins ici les enfants ils ont, je pense, des découvertes qui sont encore différentes que celles de la maison. » (Mme K. Entretien probatoire n°3)

3.1.3. *Le poids des normes sanitaires*

La contrainte des normes sanitaires est très souvent revenue dans la mention des ateliers cuisine. La mise en place de certaines règles d'hygiène au cours de ce temps est un point important sur lequel les professionnelles tentent d'être vigilantes, mais qui n'est pas toujours facile à avoir avec des enfants de cet âge-là.

« Ben c'est surtout l'hygiène, voilà, bien faire attention à se laver les mains avant de faire l'activité, (...) juste autour de l'hygiène : on trempe pas son doigt dans le gâteau après avoir mis dans la bouche, des trucs un petit peu de base. » (Mme V. Entretien probatoire n°12)

Afin que le respect de l'hygiène ne soit pas privilégié au détriment de l'intérêt de l'activité, une stratégie consistant à instaurer deux temps ou saladiers distincts peut être envisagé.

« Ils mettent dans un petit bol mais on met pas trop dans la cuisine, parce que c'est vrai qu'ils ont souvent le nez qui coule (rires), et ils font ça (mime le geste de s'ennuyer le nez avec sa main), et c'est vrai qu'au niveau hygiène c'est pas très très top. » (Mme F. Entretien exploratoire n°5)

Cette référence au respect de la méthode HACCP peut même aller jusqu'à limiter véritablement la pratique, la manipulation d'œufs frais devant être le plus possible évitée.

« Mme AL. : On est obligé de respecter certaines normes, on peut pas manipuler des œufs et autres... Malheureusement, si on veut faire manger aux enfants, on est obligé de prendre des produits industriels, voyez des pâtes déshydratées et puis on rajoute le lait.

E. : D'accord. Vous pouvez pas faire la pâte vous entière ?

Mme AL. : Si on respecte les normes, on peut la faire, mais on peut pas la faire manger aux enfants derrière.

E. : Ah d'accord !

Mme AL. : Voilà, c'est les normes de l'HACCP. Parce que tout ce qui est alimentation, manipulant les œufs, les produits sensibles, ça doit être fait dans une cuisine collective etc, donc on peut faire manipuler aux enfants, mais derrière on peut pas leur faire manger. » (Mme AL. Entretien probatoire n°29)

Or, seule cette structure a mentionné un tel niveau de vigilance à l'égard du respect des normes HACCP. Pour les autres, une attention toute particulière à l'hygiène est inévitablement présente, mais ne leur empêche pas d'utiliser des produits et œufs frais. Ou en tout cas, n'ont pas précisé que normalement cela ne serait pas autorisé. Cette zone de tension au niveau des normes d'hygiène peut s'expliquer en partie par le fait que la réglementation sur l'application de la méthode HACCP n'est là encore pas très claire. En effet, bien qu'elle constitue une obligation à respecter pour les EAJE, en tant que restauration collective, lorsqu'ils préparent les repas ou lié au fait que le personnel doit réchauffer les plats reçus, rien n'est moins précisé en ce qui concerne des ateliers cuisine dans lesquels les enfants confectionnent un plat.^{47,48} (Parlement français, 1997) Bien que des mesures de bonnes pratiques au niveau de l'hygiène sont à respecter et à avoir en tête lors de tels temps, aucune réglementation n'est en vigueur pour déterminer à partir de quel moment ou de quelle taille de structure la méthode HACCP doit s'appliquer hors cas de restauration collective ou commerciale.

3.1.4. Un atelier spécifiquement pour les grands

Le développement psychomoteur et intellectuel de l'enfant sont des caractéristiques prises en compte lors de la proposition d'atelier cuisine. Seuls les plus grands peuvent bénéficier de cette activité car disposant des compétences et capacités nécessaires.

« Par rapport au fait qu'ils arrivent, ben déjà à tenir debout autour d'une table, avoir l'appréhension suffisamment solide pour porter un truc rempli de lait, ou quelque chose, voilà ça c'est vraiment par rapport à la capacité de l'enfant. C'est aussi par rapport... à la capacité de concentration sur un même atelier. (...) Donc ça aussi, après pour les plus petits, c'est plus compliqué. » (Mme AM. Entretien probatoire n°30)

Les moyens pourront également participer au temps cuisine, mais plutôt en fin d'année quand ils seront devenus des « moyens grands » et que leurs capacités leur permettront de tenir l'activité. En effet, les professionnels ne souhaitent pas mettre les enfants en situation de difficulté face à quelque chose qu'ils n'arriveraient pas à faire.

Cependant, bien que la manipulation à proprement parlé soit réservée aux plus grands, tous les enfants, quelle que soit leur âge, peuvent assister à l'atelier cuisine. Ceci est notamment ressorti dans des structures de petite taille ou disposant de plusieurs professionnelles pour être présentes sur ce temps. Les capacités motrices et de

⁴⁷ LES SERVICES DE L'ÉTAT DE LA MEUSE. *Les ateliers cuisine – Réglementation*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mbo9> (Consulté le 23/08/2018)

⁴⁸ LES PRO DE LA PETITE ENFANCE. *Idées reçues sur l'organisation de la cuisine en crèche*. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mboj> (Consulté le 23/08/2018)

concentration de l'enfant ne sont alors plus un obstacle. Ce qui lui sera demandé sera bien évidemment adapté en fonction de son âge et de ce qu'il est en capacité de faire. Mais la seule présence de l'enfant fait déjà qu'il participe à l'atelier au même titre que les autres.

« On peut très bien emmener tout le monde. (...) Bon bien sûr on va pas faire éplucher quelque chose à un enfant de 2 mois, on est bien d'accord, à partir du moment où ils savent faire des choses, mais déjà rien que de l'inclure dans le groupe, peut-être tirer, j'sais pas, la chaise haute ou l'assoir sur une petite chaise parmi les grands, ben voilà, il est avec nous il est pas mis à l'écart, même s'il y a des choses qu'il peut pas faire. » (Mme AI. Entretien probatoire n°26)

3.2. Le potager, quand c'est possible

L'instauration d'un potager va être le deuxième temps autour de l'alimentation revenant le plus souvent. Toutefois, il ne pourra être mis en place que lorsque les conditions et l'agencement des locaux le permettent ; toutes les structures ne disposant pas d'un extérieur ou n'étant pas aménagées pour. De plus, le temps que la pousse nécessite et le manque de connaissance en culture potagère peuvent constituer des freins à le proposer. Lors de cette activité, les enfants pourront à la fois planter, arroser, voir l'évolution de la plante et la pousse du fruit, allant jusqu'à la cueillette, parfois un peu trop précocement. *« Ils ont déjà arrachés trois tomates cerises vertes. » (Mme P. Entretien probatoire n°8)*

Pour cette animation aussi, certaines plantes vont être des incontournables : herbes aromatiques avec notamment la menthe, tomates cerises, salade, radis, petits fruits rouges (fraises, framboises, groseille). *« Des choses qui prennent pas trop trop d'place. » (Mme AP. Entretien probatoire n°33)*

Les éléments récoltés pourront servir lors des ateliers cuisine ou seront donnés au cuisinier afin qu'il les intègre à la préparation du jour. Ce lien de la graine à l'assiette ré-enchanté le produit, permet à l'enfant de se familiariser avec, voire de le mettre à la bouche alors qu'il le rejette en temps normal.

« Quand on a fait de la salade, (...) tous les parents nous disaient "Mais la salade ils aiment pas, la salade verte ils n'aiment pas." C'est vrai. En fait, dès qu'elle est sur la table, ils n'aiment pas. Mais en fait par contre quand on allait la cueillir dans l'espace potager, donc ils allaient prendre une feuille, on allait jusqu'au robinet la rincer et ben ils la mangeaient, ils la mettaient dans la bouche sans aucune hésitation. C'est incroyable. C'est vraiment incroyable. Pas tous hein, mais voilà. Alors que la salade sur la table, et ben ils voudront jamais la manger. (...) Y a quelque chose, et puis en plus il l'a cueillie, il a tiré sur la feuille, enfin voilà, y a une action... ça participe d'un plaisir de A à Z quoi. » (Mme AP. Entretien probatoire n°33)

3.3. Autour des jeux et des livres

Les livres et les jeux, notamment les imagiers ou les mémoires, ont été beaucoup moins cités spontanément mais peuvent être de bons outils afin d'échanger autour de l'alimentation de manière générale.

« (...) le lait par exemple souvent on arrive à avoir des livres sur les vaches, donc le lait ça provient des vaches. Donc à travers les livres aussi on arrive à échanger là-dessus. » (Mme AO. Entretien probatoire n°32)

3.4. Des sorties plutôt compliquées

3.4.1. Des freins empêchant de sortir

Peu nombreuses sont les structures pouvant s'accorder la possibilité de sortir avec un petit groupe d'enfants au marché ou à la superette du coin pour acheter quelques fruits et légumes. Que ce soit en ville ou dans des zones plus rurales, les possibilités de sorties ne sont pas toujours à porter de quelques pas de marche. Une distance entre la crèche et le lieu désiré trop importante nécessite de prendre les transports en commun ou de traverser plusieurs rues et passages piétons. Ce qui n'est pas toujours facile avec des tout-petits. Et ce lorsqu'il faut en plus respecter les taux d'encadrement à la fois des enfants en sortie et de ceux restés en crèche. À l'intérieur d'un EAJE, un professionnel pour cinq enfants ne marchant pas et un professionnel pour huit enfants sachant marcher doivent être présents. (Parlement français, 2000) En sortie, rien n'est plus explicite. Mais un consensus, ressortant aussi dans les entretiens, semble s'être établi autour de deux enfants de moins de 3 ans pour un professionnel. (CNAF, 2015) Les moyens humains constituent donc une variable limitante sur la proposition de sorties. Le taux d'encadrement extérieur étant plus strict que celui intérieur, cela nécessite d'avoir un nombre de personnel assez important ; souplesse que n'ont pas toujours toutes les structures. Sans oublier la dimension financière rentrant en compte lorsqu'un moyen de transport doit être pris.

3.4.2. Des découvertes de toutes sortes

Cependant, lorsque des sorties sont réalisables, ces temps ré-enchantent l'alimentation et sont riches d'intérêts : découverte de la chaîne alimentaire, rapport au partage et à la convivialité, lien avec l'assiette du midi et sensorialité ; ce qui peut permettre à l'enfant d'être acteur, pendant un court temps, de ces choix alimentaires.

« Y a le rituel d'aller chercher le pain. Alors y a la dimension individuelle mais collective aussi parce qu'on va chercher le pain pour les copains. » (Mme AL. Entretien probatoire n°29)

« Après sur le marché c'est aussi pour les voir en réel, donc "Tu sais c'que sait ? Tu t'souviens ? La couleur ?" et puis parfois sur c'que

c'est on peut les toucher aussi, parce que imaginer... Voilà, y'a la réalité et on peut pas toucher. » (Mme F. Entretien exploratoire n°5)

Les plus grands sont les plus concernés par ces temps par rapport à leurs capacités motrices, de concentration et de compréhension qui leur permettent de trouver un intérêt dans les sorties effectuées.

3.5. La dînette, absente du genre

Toutes les crèches, quel que soit leur type ou leur taille, présentent un espace petite cuisine pour les enfants. Bien que pouvant sortir un peu du cadre de ma recherche, aborder ce point me paraissait intéressant. En effet, ce lieu, très apprécié par les enfants, ne présente pas du tout de caractère genré dans son utilisation. Pour toutes les structures, autant les garçons que les filles investissent ce coin. L'espace dînette fait partie des jeux d'imitation et symboliques les plus présents dans les crèches. (Cresson, 2010) Mais il est très souvent caractérisé comme un « jeu de fille ». Entre 2 et 3 ans, le schéma de genre opérationnel de l'enfant se met en place : il est apte à distinguer si les individus sont des femmes ou des hommes, et ses observations et relations orientent de façon différenciée ses manières d'agir. Les enfants étant alors davantage attirés par les jouets se rapportant à leur sexe. Ces comportements s'affirment en grandissant. (Le Maner-Idrissi et Renault, 2006 ; Ruel, 2006 ; Albert, 2012 ; Le Roy, 2013) Mais d'après certaines études déjà réalisées, rien n'évoque ce caractère unisexe de la dînette et de son investissement par les enfants. Le contraire apparaîtrait même confirmant les précédentes observations de l'établissement du genre chez l'enfant. D'après une étude, les garçons de 3-4 ans préfèrent jouer avec des jeux qualifiés de masculins, excluant donc la dînette. Tout comme les filles qui vont davantage se tourner vers des objets dits masculins plutôt que féminin à l'âge de 3 et 4 ans lorsqu'elles se trouvent avec un partenaire du sexe opposé. (Le Maner-Idrissi et Renault, 2006) Mais lors d'une situation plus libre et de classe avec plus d'enfants, seules les petites filles vont jouer avec la cuisine miniature en petite section de maternelle. Les garçons l'investissant plus à partir de la grande section, mais de manière détournée de son utilité première, et jamais en groupe mixte quel que soit l'âge. (Palpacuer, 2015)

En fonction de leur âge, les objets vont être utilisés différemment : les petits mettant plutôt tout ce qu'ils trouvent à la bouche, les plus grands imitant et reproduisant des actes du quotidien. Cet aspect avait été mis en avant dans une étude sur le jeu et l'usage des objets chez des enfants de 3 à 7 ans : le plus souvent, les enfants de 3 ans réalisent une activité de nourrissage tandis que les plus grands vont plus fréquemment s'adonner à une activité de préparation du repas. (Barthélémy-Musso, 2012)

3.6. La Semaine du Goût, un incontournable

Aussi impensable soit-il, la Semaine du Goût n'a pas du tout été un point présent dans ma grille d'entretien, n'y ayant tout simplement pas pensé. Or, celle-ci est ressortie spontanément et à tous les entretiens : elle est l'occasion de mettre en place différents temps autour de l'alimentation, particulièrement autour de la sensorialité et de l'éducation au goût.

Cette semaine nationale offre l'opportunité de proposer de nouvelles découvertes aux enfants sur de courts ateliers. Découvertes qui sont essentiellement gustatives.

« Par exemple pour la Semaine du Goût, on avait acheté du citron, enfin des choses acides, des choses un peu plus sucrées, voilà on leur fait goûter pleins de petites choses. » (Mme L. Entretien probatoire n°4)

Les menus des crèches vont pour l'occasion être investis et se prêter au jeu d'une mise en scène thématique particulière : un jour, une couleur ou un jour, un pays sont celles qui ont été le plus évoquées.

« Et après pour la Semaine du Goût, là ça fait deux ans qu'on est sur les pays, donc j' pense que l'année prochaine on va changer, mais en gros, il faisait [le cuisinier] un jour de la semaine, un pays. Donc on a fait couscous, on a fait l'Italie avec pizza, (...) on a fait l'Espagne avec gaspacho, paëlla... » (Mme V. Entretien probatoire n°12)

« D'autres années on avait fait plutôt autour d'une même couleur. On essayait vraiment de tourner. Une autre fois c'était par rapport aux habitudes alimentaires de chaque continent, on tournait là-dessus. » (Mme W. Entretien probatoire n°14)

Mais ces quelques jours représentent un temps exceptionnel, déconnecté du quotidien, au cours duquel des choses elles-mêmes extraordinaires vont être présentées aux enfants.

« On fait la Semaine du Goût quand c'est la Semaine du Goût, toute la semaine on fait des choses un petit peu extraordinaires. On a une laiterie pas loin, donc on va chercher du fromage, on prend différentes sortes de pain, des brioches, des confitures, fin voilà, plein d'choses. » (Mme AI. Entretien probatoire n°26)

Là encore, ces temps vont davantage concerner les plus grands. En effet, les professionnels ne souhaitent pas mettre les enfants en difficultés dans une quelconque activité. Bien que la performance et la recherche de résultat ne soient pas des objectifs à atteindre pour elles envers les enfants, cela laisse quand même transparaître que si les enfants ne peuvent pas y arriver, alors il est préférable de ne pas leur proposer.

« Au début on voulait partir sur les herbes aromatiques [et leur faire reconnaître], mais c'est trop compliqué pour les enfants. » (Mme K. Entretien probatoire n°3)

Cependant, les bébés peuvent parfois assister à certains temps. Les activités seront adaptées à leurs compétences et capacités, le goût étant alors mis de côté pour eux.

« Même les tout-petits on peut leur proposer. On faisait tout ce qui était manipulation, tout ce qui était sensoriel. Donc on pouvait faire des p'tits coussins odorants avec du curry, avec du cumin, dans des p'tites boîtes on secouait et on les sentait, et puis les épluchures de pommes, qu'ils manipulent, on les faisait manipuler aussi. Comme la Semaine du Goût, c'est l'automne, on a des cucurbitacées, pour les plus petits c'était de la manipulation. Manipulation et sensoriel. » (Mme W. Entretien probatoire n°14)

Des ateliers sensoriels, très souvent encore axés autour du goût et de l'éveil gustatif, pour les plus grands essentiellement de par cette notion, peuvent être proposés en dehors de cette semaine, selon les structures. Mais toujours de manière ponctuelle et pouvant se greffer au projet pédagogique de la crèche.

3.7. Retour sur le repas : des menus thématiques

Des semaines particulières telles que la Semaine du Goût peuvent être l'occasion de proposer des menus thématiques, changeant alors de ce qui est servi au quotidien. Les événements exceptionnels et les fêtes calendaires, particulièrement Noël, la Chandeleur ou le Nouvel An chinois, vont être la raison première de la mise en place de menus en lien. Les pays, les recettes régionales, le lien entre événement et couleur (Halloween = menu tout orange) vont être les idées phares des menus à thèmes après les fêtes annuelles. De façon encore plus ponctuelle, les goûters pourront également s'accorder à la thématique choisie. Et ce, que l'EAJE soit en gestion concédée ou en autogestion.

De plus, lien entre projets pédagogiques, activités et repas thématiques peut parfois être pensé afin de créer une cohérence et une continuité.

Néanmoins, certaines structures peuvent proposer des repas thématiques de manière plus régulière même si cela reste sur des temps ponctuels.

« Oui on en fait toute l'année des plats à thèmes. On attend pas la semaine du goût, nous c'est toute l'année. » (Mme S. Entretien probatoire n°10)

« Alors oui on en fait de temps en temps, enfin on en fait à peu près une fois par mois on va dire. Là par exemple, on va faire un menu oriental, on a fait un menu lillois, on a fait un menu pour Noël, un menu pour le Nouvel An chinois, donc voilà, on en fait pas tout le temps, mais on essaie une fois par mois ou une fois tous les mois et demi, de faire un peu un menu à thème. » (Mme M. Entretien probatoire n°5)

Les pique-niques sont également ressortis concernant la mise en place de menus sortant quelque peu du quotidien. Selon la gestion de la structure, les éléments nécessaires

peuvent être fournis soit par la cuisine, soit par le fournisseur de repas, soit une participation financière peut être demandée aux parents.

Enfin, notons tout de même que ces menus thématiques sont plus difficilement pratiqués lorsque les repas sont apportés par les parents.

« Alors ça c'est hyper compliqué, parce que... j'me vois... nan, j'me vois mal investir, c'est pas investir les parents dans ce... mais leur demander de faire que du vert ce jour-là ou autre... Si on veut ce genre de thématique et ben nous on l'organise au niveau de la structure. » (Mme AL. Entretien probatoire n°29)

3.8. Et les parents ?

Peu disponibles de par leurs horaires de travail, il s'avère compliqué d'organiser des temps spécifiques pour les parents, liés à l'alimentation ou non. Certaines structures vont réussir à mettre en place des ateliers parents-enfants ou quelques temps autour d'un café. Les réunions de présentation de début d'année sont aussi des moments qui marchent bien auprès d'eux et qui vont être l'occasion de faire un point sur l'alimentation et les repas proposés à la crèche. Un peu plus éloigné du domaine alimentaire, les fêtes de fin d'année représentent le seul vrai moment où les parents sont le plus facilement mobilisables. Les échanges avec les familles sont primordiaux au sein des EAJE, faisant le lien entre la maison et la crèche et assurant une co-éducation.⁴⁹ Les temps de transmissions du matin et du soir sont les moments privilégiés pour les parents et les professionnels afin de faire le point sur la journée passée, d'en savoir davantage sur ce qui se passe à la maison, poser des questions et aborder certains points. C'est particulièrement lors de ces temps que l'alimentation et surtout le temps de repas seront abordés. Moins les temps d'activités plus spécifiques. Il ressort que cette thématique va tenir une place plus ou moins importante selon les parents. Lorsqu'un vif intérêt y est porté, cela le sera notamment lorsque l'enfant est encore bébé. Les questions autour des quantités de lait à donner, de la période de la diversification (quoi, quand, comment ?), ou quand leur enfant refuse de manger sont les interrogations revenant le plus souvent. Bien que la parole du pédiatre ne soit jamais très loin dans les directives d'agir des parents. Mais quand ces périodes sont passées et que tout va bien, les sollicitations auprès des professionnels sont plus rares. Ceci laisse apparaître un accompagnement davantage individuel et personnalisé que collectif autour de l'alimentation, bien que les personnes interrogées ne voient pas forcément de contrainte à la proposition de temps collectif autour de l'alimentation, n'y ayant pas nécessairement pensé jusqu'à présent.

⁴⁹ DUPUY Anne. *Nourrir les tout-petits*. Cours de Master 2 Sciences Sociales Appliquées à l'Alimentation, ISTHIA, Université Toulouse – Jean Jaurès, 2018.

4. Représentations de l'alimentation sur et en petite enfance

4.1. « Alimentation et petite enfance » ?

À la question « Si je vous dis alimentation et petite enfance, à quoi pensez-vous spontanément ? », plusieurs mots sont revenus parmi les enquêtés. (Tableau 5)

<p>Équilibre (4) Santé (2) Diversifier Croissance Hyper important Essentiel Nutrition Diversification</p>	<p>Complicé (4) Difficulté</p>	<p>Plaisir (7) Que du bonheur Convivialité</p>	<p>Purée (2) Allaitement maternel (2) Lait maternel Miam miam Lactée Biberon Gourmandise</p>	<p>Découverte (3) Diversité (2) Culture Transmission Apprentissage Education Expérimentations</p>
---	------------------------------------	--	--	---

Tableau 5 : Liste des mots évoqués par les enquêtés à la question « Si je vous dis alimentation et petite enfance, à quoi pensez-vous spontanément ? »

Source : *personnelle*

Cinq thématiques principales ressortent. Une première concerne l'équilibre nutritionnel pour l'enfant et le rapport alimentation-santé. Cette notion de servir un bon repas nutritionnellement correct qui assurera à l'enfant une bonne croissance est, nous l'avons vu, fortement présente dans les discours des professionnelles à l'évocation des repas et de leur constitution. Le terme de plaisir autour du repas est revenu plusieurs fois parmi les réponses. Plaisir de manger, plaisir de partager un met, où, là aussi, l'évocation du « manger mieux/manger bien et pas n'importe quoi » trouve sa place. Dans la même dynamique, plaisir et découvertes alimentaires se retrouvent. En effet, la petite enfance est vue comme un moment particulier durant lequel l'alimentation et le temps du repas constituent des domaines autour desquels l'apprentissage, la transmission de valeurs et de connaissances mais aussi la découverte et l'importance de proposer une offre diversifiée sont à leur apogée. Une quatrième concerne plus particulièrement les tous débuts de la petite enfance : c'est la période des purées et du lait (maternel), des choses très liquides et lactées, dont le lait est symbole de pureté et d'innocence, d'acte nourricier garant de vie et de croissance du petit-être. (Meslin, 1994 ; Poulain, 2013) Enfin, une dernière évocation concerne un pan plus négatif. Complicé par rapport à l'élaboration des repas et à leur mise en place pour faire face à toutes les recommandations et normes sanitaires. Complicé aussi à l'égard des parents où l'alimentation et les repas peuvent être source de stress et de tension.

4.2. Avoir un positionnement d'équipe commun, indispensable mais pas toujours facile

La crèche constitue un lieu de vie pour l'enfant, côtoyant plusieurs semblables et professionnels. Le personnel attache une importance à créer une continuité entre pratiques à la crèche et pratiques à la maison, ainsi que parfois entre activités proposées. Ce souci de cohérence est une valeur fondamentale pour la prise en charge des enfants.

« De toute manière là on a pas le choix parce qu'en étant plusieurs, on peut pas faire chacune comment on l'sent et comme on veut, et il faut que y'ait une cohérence dans les pratiques, ben pour que l'enfant aussi se sente en sécurité, que y'ait un cadre quand même sécure et... on arrive toujours à se mettre d'accord. » (Mme AO. Entretien probatoire n°32)

Mais qui n'est pas toujours facile à obtenir, chaque individu possédant ses propres avis et représentations autour de l'alimentation.

« Mais globalement moi ils peuvent manger avec les doigts. J'ai des collègues qui trouvent que oui pourquoi pas, mais les haricots pas les petits pois. Et puis j'ai d'autres collègues pour qui c'est quelque chose, c'est très... Non. Et c'est un débat. On est pas d'accord. » (Mme P. Entretien probatoire n°8)

5. Et l'éducation au goût dans tout ça ?

5.1. Une notion connue en partie

5.1.1. La prédominance du goût et des sens

Lorsque l'on interroge les acteurs de la petite enfance sur l'éducation au goût, certains en ont entendu parler, d'autres non. Mais dans les deux cas, et le plus souvent, leur évocation et connaissance dessus s'apparentent à la définition donnée par l'Institut Français pour la Nutrition (IFN, 2008).⁵⁰ Prédominance du goût, de la proposition d'aliments variés (et ayant du goût !), et des sens ressortent et sont largement évoqués.

"Déjà c'est goûter de tout, même les choses qu'ils connaissent pas et puis s'ils aiment pas c'est comprendre c'qu'ils aiment pas. L'enfant à un certain âge il a pas le goût développé de la même façon qu'un adulte, ça peut être plus fort pour lui que pour un adulte. "T'aimes pas le poisson ? C'est trop fort ?", bon on va pas le forcer à manger quelque chose qui lui parle pas hein, faut qu'on comprenne l'enfant et puis qu'ils puissent s'exprimer aussi là-dessus s'il peut. Après c'est sûr que y a des enfants qui arriveront moins à nous dire." (Mme AG. Entretien probatoire n°24)

« Quand on a quelque chose qu'un enfant ne connaît pas, on leur demande de goûter ou du moins de toucher, de sentir, des choses comme

⁵⁰ L'IFN définit l'éducation sensorielle comme l'« Ensemble des processus éducatifs basés sur la découverte des perceptions sensorielles procurées par les aliments, qui vise leur appréhension au-delà d'une réponse dichotomique et normative de type "bon / mauvais" ». (2008)

ça. Pour moi c'est de l'éducation au goût tout simplement. » (Mme W. Entretien probatoire n°14)

Parfois, l'évocation de l'éducation au goût va beaucoup plus loin et apparaît (presque) tout naturel. Elle s'inclut alors davantage dans la définition proposée par l'ANEGJ.

« Alors oui, c'est quelque chose qu'on a déjà entendu parler, après l'éducation au goût est un mot très vaste et qui englobe beaucoup de choses (rires). Comment on l'a fait passer ? Ben, justement j pense que le fait d'avoir mis en place ces plateaux repas [compartimentés], ça en fait partie, le fait qu'on propose aux enfants, comme pour les plus petits, de pas mélanger la viande ou le poisson avec les purées, ça aussi ça en fait partie, pour que chaque aliment ait son goût et que l'enfant puisse s'en rendre compte. Pareil quand on fait les ateliers cuisine, comme du coup on en propose plusieurs et qu'ils ont le droit de goûter en même temps et ben ça en fait partie de savoir d'où les aliments viennent, alors le goût c'est une chose mais ça fait aussi partie de... voilà, pour moi y a beaucoup de choses qui se rangent dans ce terme-là. L'autre jour y a une maman qui est allée nous chercher à la boulangerie une brioche et qui avait fait de la confiture de tomates vertes. Donc ça, ça en fait aussi partie, parce que du coup c'est vrai que c'est le genre d'aliments ben que certains parents ont plus l'habitude de faire que d'autres et qui sont pas avec notre fournisseur par exemple. » (Mme AM. Entretien probatoire n°30)

« Nous, c'qu'on parle d'éducation au goût, c'est justement tout ce qu'on peut faire au quotidien, et c'est un peu tout ce que je vous ai dit là-dessus, sur l'accompagnement des parents, c'qu'on peut faire à la crèche, sur les propositions, en fait tout ce que j'ai pu vous dire-là, les propositions variées, les activités en lien avec l'alimentation, pour nous c'est tout ce qui concerne l'éducation au goût. » (Mme AO. Entretien probatoire n°32)

5.1.2. Une pratique inconscientisée

Ainsi, la pratique d'une certaine forme d'éducation au goût se fait donc tout naturellement au sein des EAJE. Les professionnels étant attentifs à cette dimension, notamment autour des sens.

« On peut leur ouvrir les placards, on peut leur faire découvrir à quoi ressemble du miel, du curry, d'la cannelle, des épices à couscous, toutes ces choses-là, des pâtes à l'état brut, leur faire même goûter crues, pour les amuser, ça sert pas qu'à faire des colliers. » (Mr O. Entretien exploratoire n°3)

Mais l'évocation de cette pédagogie n'est quasiment jamais ressortie spontanément dans les entretiens. Et encore moins valorisée dans les pratiques. L'éducation au goût, particulièrement l'éveil sensoriel, s'avère donc réalisée de manière inconsciente par les professionnels, plus au moins de manière quotidienne. À la lecture de la définition proposée par l'ANEGJ, plusieurs ont pris conscience de la présence d'une telle démarche dans leurs pratiques.

« C'est p't-être quelque chose qu'on fait aussi puisque nous par exemple quand on fait, par contre peut-être que ponctuellement, mais un enfant qui commence à manger avec ses mains, découvre d'abord l'aliment par le toucher. On lui permet de sentir, on lui permet de faire aussi c'qu'il a envie avec son aliment. » (...) « Après c'est quelque chose finalement qui est pratiquée, même quand on fait les ateliers cuisine, on laisse les enfants toucher la farine, sentir la farine, voilà, sentir... plein de choses, toucher, que ce soit au niveau du sensoriel, du visuel, des fois on leur demande de quelle couleur c'est les petits pois, des choses comme ça. "Qu'est-ce que c'est ? Est-ce que c'est bon, est-ce que c'est pas bon ? Est-ce que tu as aimé, est-ce que tu en veux d'autres ?" Au final on le fait hein. Que ce soit au niveau des repas en eux-mêmes ou que ce soit au niveau des ateliers cuisine. Pour la Semaine du Goût, on avait emmené par exemple des mangues, de l'ananas, du citron, on les a déjà présenté à l'enfant comme ça, après on les a découpés avec eux, on a regardé la peau, on a regardé les contenants. Effectivement oui on l'a fait. » (Mme L. Entretien probatoire n°4)

« L'éducation au goût nous on la fait. Après le nom porte des noms spécifiques, y a la Semaine du Goût, etc... mais nous on est même pas dans des événements, la Semaine du Goût elle est tous les jours à la crèche pour nous. (...) Ça fait partie de notre projet. Ça n'est pas un temps spécifique. » (Mme AP. Entretien probatoire n°33)

5.2. Quid de l'impact sur l'enfant ?

Est-ce que l'éducation au goût semble avoir un intérêt pour les 0-3 ans ? La réponse est oui à l'unanimité des entretiens. Initier cette pédagogie auprès des enfants en crèche semble porteur de plusieurs effets et impacts. Les ressentis des professionnels à ce sujet envers cette tranche d'âge sont multiples. Au cours de cette période, les découvertes et apprentissages constituent le quotidien de l'enfant et apporter de telles pratiques d'éducation au goût en seraient « la base ». Le lien avec les habitudes alimentaires futures, et donc la santé, pourrait donc être en partie influencé par cette pédagogie, notamment par rapport à la proposition d'une variété alimentaire riche permettant la construction et le développement du goût de l'enfant. Les acteurs des EAJE ont le ressenti que cela favoriserait l'ouverture du répertoire alimentaire de l'enfant mais aussi stimulerait sa curiosité alimentaire. En jouant avec la familiarisation, cela pourrait éventuellement avoir un effet sur l'apparition de la néophobie alimentaire. À cela serait lié une plus grande ouverture au monde et l'acceptation de la diversité de manière générale par l'enfant. Enfin, ils voient en cette pratique une complémentarité avec ce qui peut être proposé à la maison et ainsi créer un lien avec les parents.

« J'pense qu'effectivement c'est la base. C'est le début du début. On est à la fois sur la construction de l'enfant, dans son appréciation du monde et son éveil et puis on peut être aussi dans l'échange avec les parents. On sait qu'alimentation, santé, bien-être, tout ça ça a quand même beaucoup de lien, donc on peut être aussi sur du long terme, dans

la construction d'une santé en devenir. » (Mme AB. Entretien probatoire n°19)

« Les petits, ils sont doués déjà de beaucoup de capacités sensorielles et je pense que oui, c'est quelque chose qui peut tout à fait se pratiquer : sentir, goûter... et justement ils sont vraiment dans une phase d'apprentissage où ils commencent, ils rencontrent les aliments, ils commencent à savoir les nommer en grandissant et j'trouve que c'est propice justement de démarrer des choses comme ça à c't'âge-là. Avant qu'ils aient déjà des a priori, des habitudes alimentaires de par leurs parents, leur famille, leur culture, et là je trouve qu'ils sont en pleine construction... (...) Ici les enfants ils ont, je pense des découvertes qui sont encore différentes que celles du coup de la maison. » (Mme K. Entretien probatoire n°3)

« Parce que si on les éduque pas tout p'tits à manger des produits en tout genre, des légumes, des fruits, ceci cela, au final ils vont tous aller manger dans des Quick ou Macdo. » (Mr G. Entretien exploratoire n°3)

Ressentis qui sont confirmés par certaines études évoquées au début de ce mémoire, montrant l'impact de la variété alimentaire précoce sur l'acceptabilité future des aliments, notamment des légumes par les enfants, et sur le lien entre habitudes et préférences alimentaires à l'âge de 2-3 ans et celles à l'âge préscolaire. (Rigal, 2000 ; Nicklaus, 2014 ; Rigal et Nicklaus, 2015 ; Schaal, 2015 ; Nicklaus et Rigal, 2017)

5.3. Leviers et freins

La pratique d'une certaine éducation au goût est perceptible dans le quotidien des crèches. Cependant, sa mise en place de manière plus poussée et approfondie est dépendante de certains facteurs. Facteurs qui peuvent constituer des freins ou des leviers selon la structure, son type et son organisation.

Le positionnement d'équipe et la création d'une cohérence dans les valeurs et pratiques liées à l'alimentation apparaissent importantes aux yeux des personnes interrogées dans le cadre de cette pédagogie.

Les moyens financiers à disposition des agents des EAJE constituent également une variable influençant fortement l'organisation des temps liés à l'alimentation et la composition des menus. En effet, toutes n'ont pas la possibilité d'avoir un petit budget indépendant leur permettant d'aller faire l'achat de quelques denrées alimentaires. Des démarches administratives plus ou moins longues devant alors être faites pour éventuellement avoir accès à une petite somme pour aller chercher eux-mêmes quelques fruits ou légumes en vue d'un atelier spécifique. De plus, les menus doivent souvent respecter un certain coût à ne pas dépasser par jour ou par semaine, ce qui ne permet pas toujours aux structures de pouvoir présenter aux enfants tout ce qu'elles souhaiteraient.

Dans le cas des collectivités dépendantes de marchés publics, tous les aliments ne sont pas accessibles non plus et à des prix attractifs.

Enfin, lorsque les enquêtés découvraient la notion d'éducation au goût, un besoin d'organisation, de préparation, d'informations voire de formation s'est fait ressentir pour mener à bien une telle pratique. L'accès à des outils pédagogiques notamment autour des sens pour aider dans la présentation et la constitution de références sensorielles pour l'enfant a également pu émerger.

6. Collaboration entre petite enfance et restauration collective

6.1. Présente en partie

Dans les structures en autogestion, le(la) cuisiner(ère) est systématiquement impliqué, plus ou moins fortement, dans la confection des menus, apportant ses idées et ses envies. Les directrices apportent alors un regard de « contrôle » sur le bon équilibre alimentaire des repas proposés. Il(elle) sera en contact quotidiennement avec le reste de l'équipe pour suivre précisément l'évolution alimentaire des enfants et adapter les repas en conséquence. Dans ces structures, l'agent en cuisine peut participer voire réaliser les ateliers cuisine, ou encore présenter le menu du jour et les aliments cuisinés. Mais ces pratiques restent exceptionnelles. Il peut également être présent sur le temps du repas, occasionnellement, si le besoin s'en fait ressentir ou qu'un enfant présente quelques difficultés à manger. Ou tout simplement pour savoir comment s'est passé le repas. L'équipe fait alors appel à lui. En situation d'autogestion, la personne en cuisine est connue de tous, professionnels, enfants comme parents.

Lorsque les repas sont livrés par un prestataire ou une cuisine centrale, les relations entre professionnels de la petite enfance et restauration collective sont présentes mais plus limitées. Le principal lien entre eux va concerner les menus. La cuisine centrale pourra envoyer en amont les menus aux crèches pour avoir leurs retours dessus si besoin de changements particuliers avant la commande des aliments et la confection des repas. Ensuite, ce seront les professionnelles des EAJE qui pourront leur indiquer si des plats ont particulièrement été appréciés ou au contraire pas du tout, si des textures ou des aliments ne convenaient pas. La collaboration entre les deux pourra également se faire sur des temps plus spécifiques, liés à des semaines à thèmes, mais toujours par rapport aux menus. Bien que les contacts entre eux soient réguliers, les liens ne vont que très rarement plus loin.

Toutefois, quelle que soit la situation, la communication entretenue entre les deux acteurs s'avèrent globalement positive, une fois un temps d'adaptation passé.

6.2. Plus de freins que de leviers

Si le lien entre la partie petite enfance et celle de la restauration collective apparaît être « *fondamental. Si y a pas ça, ça marche pas.* » (Mme J. Entretien probatoire n°2), il n'est pas toujours facile de l'instaurer et de pousser plus loin la collaboration entre les deux. Que ce soit pour le cas de la cuisine *in situ* ou à distance, il faut que le côté cuisine soit demandeur, preneur et ait envie de participer un peu plus activement dans la vie de la crèche, que seulement sur la préparation des repas. Cela s'avère également vrai pour les professionnels de la petite enfance qui doivent montrer une envie de donner plus de place aux agents de cuisine. Ce qui est globalement ressorti dans les entretiens si c'était possible. À cela s'ajoute la coordination et la gestion du temps et des emplois du temps de chacun. En effet, en autogestion, le(la) cuisinier(ère) est la plupart du temps seul en cuisine. Les ateliers se faisant généralement le matin et en plein pendant la préparation des repas, il n'est pas possible pour la personne de se dégager facilement de ses fourneaux. Il en est de même en gestion concédée, pour les fournisseurs de repas, pour qui la distance entre la cuisine centrale et les crèches constitue un frein supplémentaire. Et en lien avec ça, le côté financier. Encore. Cela demande un coût supplémentaire pour les structures qui ne rentre pas forcément toujours dans les budgets et qui pourrait peser lourd surtout lorsque la cuisine centrale livre plusieurs EAJE. Enfin, les normes d'hygiène doivent également être prises en compte. En effet, les respecter ne permet pas toujours aux cuisiniers de pouvoir faire visiter les cuisines aux enfants ou de sortir des aliments de celles-ci afin de leur présenter avant le service des repas.

6.3. De la réflexivité induite chez les enquêtés

Même si une certaine collaboration est présente quotidiennement entre les deux acteurs, une forme de réflexivité s'est faite ressentir lors de la discussion autour de ce point. En effet, plusieurs enquêtés, notamment au niveau du personnel de la petite enfance en restauration concédée, ont avoué ne pas avoir pensé, ou s'être posé la question, d'aller plus loin dans le partenariat avec la cuisine. Mais cela pourrait leur donner des idées par la suite.

Cette réflexivité a également été induite à d'autres moments de l'entretien et pour plusieurs enquêtés par rapport à leurs pratiques. Elle a notamment été perceptible lorsque je les questionnais sur certaines activités ou sur la possibilité de sortir avec les enfants au

marché par exemple. Lorsque ce n'étaient pas des choses mises en place, les professionnels s'interrogeaient alors sur leurs pratiques ou leur manière de faire se sentant quelque peu honteux de ne pas y avoir pensé ou de ne pas le faire ; cherchant parfois à se « justifier ». Mais ce retour traduit bien à quel point la situation de l'entretien n'induit pas une relation unilatérale mais bien d'échanges. Si l'enquêteur apprend des apports de l'enquêté et doit lui-même faire preuve de réflexivité sur sa recherche, l'enquêté peut également s'enrichir des questionnements qui lui sont posés et s'interroger en retour sur ses propres pratiques ou expériences. La situation d'entretien n'étant alors anodine pour aucune des deux parties.

L'analyse, plus que détaillée, des résultats obtenus est réalisée. Nous avons désormais en main tous les éléments qu'il nous faut pour procéder à la validation ou à l'invalidation des hypothèses de recherche précédemment émises.

Hypothèse 1 : Certaines activités et pratiques professionnelles du monde de la petite-enfance liées à l'alimentation peuvent s'inscrire dans une démarche, plus ou moins importante, d'éducation au goût.

- *Sous-hypothèse 1.1 :* Le temps du repas constitue l'un des moments les plus propices à une découverte alimentaire et sensorielle.

Bien que des ateliers d'éveil sensoriel ou d'éducation au goût peuvent être mis en place, cela n'a pas été observable pour toutes les structures. Et encore moins de manière régulière. Mais le repas, quelque soit la façon dont il est fourni, est quant à lui nécessairement présent dans les structures. Durant ce temps, les professionnels en profitent effectivement pour sensibiliser les enfants, par rapport, au menu servi, à la découverte de nouvelles saveurs, aliments ou sensations. Les couleurs et les odeurs des plats, le goût des aliments, le ressenti en bouche, l'appréciation ou non du met, l'association d'un ou plusieurs éléments du repas au sein d'une même cuillère, la connaissance du produit brut et de sa transformation sont autant de points favorisant la rencontre avec l'aliment. Rencontre d'autant plus positive lorsque l'accompagnement de la personne encadrant le repas l'est également.

Notons tout de même que ceci peut être limité lors d'une gestion parentale des repas.

Les ateliers cuisine font aussi partis des moments les plus propices à de telles découvertes, sensorielles et alimentaires, associées en plus à de la manipulation et de l'expérimentation.

- *Sous-hypothèse 1.2 :* Les temps liés à l'alimentation sont propices à la verbalisation des tout-petits.

En effet, que ce soit lors des ateliers cuisines ou des temps repas, les deux moments phares liés à l'alimentation en EAJE, le langage est sollicité. De la part des professionnels qui vont nommer chaque geste réalisé, chaque aliment proposé, chaque ustensile mobilisé. Mais aussi de la part des enfants, qui vont pouvoir répéter ces mots lorsqu'ils en ont les capacités langagières, ou tout simplement apprendre à les connaître en se familiarisant avec. Même si l'enfant n'est pas encore en capacité de parler, il comprend ce qu'on lui dit

et la verbalisation quotidienne lui permet d'enrichir son vocabulaire et la connaissance du monde et des objets qui l'entourent.

Hypothèse 2 : La pratique plus ou moins poussée de temps liés à l'alimentation et à l'éducation au goût dépend de certains facteurs liés aux structures.

- *Sous-hypothèse 2.1 :* La présence d'un cuisinier sur les EAJE permet un investissement et une collaboration entre acteurs facilités sur ces temps.

Cette sous-hypothèse ne peut-être complètement validée. Sur les structures en restauration autogérée, l'agent en cuisine va en effet pouvoir être davantage présent sur les temps des repas, pouvant aider et accompagner la prise alimentaire d'un enfant ou présenter le menu. Tout comme lors de récolte de quelques fruits ou légumes dans le potager de la crèche. Les aliments pourront être éventuellement inclus dans le menu du jour alors que cela n'est pas possible sur de la gestion concédée. La collaboration et les relations entretenues entre lui et le reste de l'équipe de la structure sera effectivement plus aisée et régulière qu'en gestion concédée. Néanmoins, la pratique plus ou moins recherchée de temps liés à l'alimentation et à l'éducation au goût dans ces structures va venir se heurter à l'implication et à l'envie d'implication plus ou moins importante de la personne en cuisine. Tout comme ses habitudes, ressentis et préférences personnelles pourront transparaître dans les menus et venir faciliter la proposition de tel ou tel plat ou recette.

- *Sous-hypothèse 2.2 :* La présence d'une restauration concédée sur les EAJE limite en partie ces temps.

Cette sous-hypothèse fait écho à la précédente. Celle-ci est en partie validée. En effet, les seuls cas ressortis où les repas n'étaient pas toujours adaptés au mieux pour les enfants concernaient des structures qui recevaient les repas en livraison. Cependant, et comme nous avons pu commencer à le cerner, toute l'éducation au goût et l'alimentation ne sont pas présentes que sur des temps de repas. Les structures restant relativement autonomes et libres sur la proposition de temps d'activités. Ce caractère de gestion concédée peut venir limiter la proposition et la pratique plus ou moins poussée de ces temps dans la mesure où les crèches n'ont pas entière main sur les menus proposés. L'adaptation entre activités ou sorties réalisées et menus proposés ne peut donc se faire aussi spontanément que cela pourrait l'être en restauration autogérée. Les repas étant préparés à l'avance, il convient d'organiser cela en amont afin d'en tenir informé la cuisine centrale pour rectifier la production. De plus, la collaboration entre cuisiniers d'un prestataires de services ou

d'une cuisine centrale et personnel de crèche est plus restreinte que lorsque la cuisine est *in situ*. L'intervention des cuisiniers sur des temps alimentaires est très rares. La distance entre les deux lieux et le nombre de structures gérées par le fournisseur ne lui permet pas de se libérer du temps facilement et régulièrement.

- *Sous-hypothèse 2.3* : Les moyens humains, matériels et géographiques constituent des variables impactant la mise en place de temps dédiés à l'alimentation et à l'éducation au goût.

Le manque de personnel encadrant et la localisation géographique des EAJE sont des points touchant négativement la possibilité de réaliser des sorties à l'extérieur. Lorsque les structures sont en gestion concédée, l'équipement des cuisines au sein des crèches est plus limité que pour une cuisine *in situ*. Ceci peut donc venir limiter le choix et la réalisation de certaines recettes en atelier cuisine, devant s'adapter aux conditions et à la taille des équipements, notamment du four. Les locaux et leur agencement impactent également la proposition de différents types d'atelier, comme le potager par exemple. Un frein financier est également perceptible impactant fortement la liberté des professionnelles dans la proposition d'activités liées à l'alimentation. Bien que certaines structures conservent un petit budget leur permettant de pouvoir se rendre au marché et acheter deux-trois légumes, cela n'est pas le cas pour toutes. Les restrictions budgétaires et les démarches administratives à faire, souvent longues, pour obtenir quelques euros ne permettent pas toujours aux établissements de pouvoir proposer tout ce qu'elles aimeraient faire aux enfants. Le juste nombre de personne en crèche renvoie également au fait que, lors d'une autogestion, le cuisinier se retrouvant seul en cuisine, ne peut facilement se dégager du temps pour présenter le menu aux enfants, l'aliment préparé du jour ou encore animer des ateliers cuisine, car pris devant ses fourneaux pour assurer la préparation des repas et le service en temps et en heure.

Hypothèse 3 : La mise en place d'une pratique d'éducation au goût au sein des structures peut se heurter aux perceptions de l'enfance par les professionnels de la petite enfance et aux pratiques parentales.

- *Sous-hypothèse 3.1* : Le développement sensori-moteur et physique de l'enfant constitue une variable à partir de laquelle ces professionnels considèrent qu'il est plus ou moins pertinent de mettre en place des temps d'éducation au goût.

Bien que lorsqu'on leur demande s'il est possible de faire de l'éducation au goût auprès de tous les enfants quelque soit leur âge, les professionnelles répondent oui ; dans les faits

cela s'avère plus nuancé. En effet, les activités proposées liées à l'alimentation ou à l'éducation au goût concernent le plus souvent les grands. Les moyens vont pouvoir y participer, mais plutôt en fin d'année, quand ils seront devenus un peu plus grands, et parfois sur des choses plus simples. En activité cuisine, certaines capacités motrices, de concentration et de tenue sur une chaise sont requises pour y participer. En sortie, il faut que les enfants soient aptes à pouvoir marcher un certain moment et qu'ils puissent comprendre ce qu'on peut leur apporter et expliquer. Il faut qu'il y ait un intérêt pour lui à réaliser les activités. Elles sont donc proposées en fonction de ses capacités et de son développement afin qu'il ne soit jamais mis en difficulté et qu'il puisse y trouver du plaisir. Les plus petits, avant 1 an et demi-2 ans, sont donc plus absents de ces temps, peu de choses autour de la thématique alimentaire leur étant globalement présentées. Mais lorsque c'est le cas, manipulation et sensorialité seront investies pour les tout-petits. Sensorialité oui, mais la notion et la pratique du goût étant également une variable importante à prendre en compte dans la proposition d'activité liée à l'alimentation au regard de l'âge de l'enfant.

- *Sous-hypothèse 3.2* : Les pratiques parentales ne permettent pas toujours de pouvoir faire de l'éducation au goût auprès de tous les enfants.

Le leitmotiv des EAJE est d'assurer une continuité et une cohérence entre la maison et la crèche. Ainsi, rares sont ceux qui vont amener l'enfant sur des évolutions ou progressions sans que cela ne soit discuté au préalable avec les parents ou fait à la maison. Le point le plus important de cette sous-hypothèse concerne particulièrement les moins de 1 an par rapport à l'introduction d'aliments nouveaux. Lors de la période de diversification alimentaire, la grande majorité des structures ne proposent aux enfants que des aliments déjà intégrés par les parents. À ces derniers de faire les premières découvertes et introductions avec leur enfant avant que la crèche ne puisse le faire à son tour. Ceci de même avec l'introduction des morceaux. Mais une fois le cap de l'intégration des premiers morceaux réalisé, la progression au niveau de la texture est plus souple du côté des professionnels, adaptant les repas aux capacités de l'enfant.

Nous savons ce qui se pense, se fait et se réalise autour de l'éducation au goût dans la petite enfance. Une réponse a été apportée aux questionnements que nous nous posions. Mais après ? Quelles sont les propositions concrètes à proposer suite à ces résultats ? Ce dernier chapitre sera l'occasion de mettre en parallèle résultat de terrain et expertise du commanditaire pour proposer quelques recommandations et pistes d'actions possibles autour de notre thématique de recherche.

1. Vous avez dit éducation au goût ?

Comme nous venons de le voir, les pratiques des acteurs de la petite enfance peuvent s'inscrire dans une démarche de pédagogie de l'éducation au goût. Et ce de manière spontanée et impensée. Mais plus que de l'éducation au goût, ne faudrait-il pas parler plutôt d'éveil sensoriel, notamment pour la petite enfance ?

Il est vrai qu'à la mention « d'éducation au goût », le mot « goût » reste très présent dans les esprits. Ce qui est ressorti dans les entretiens. Les autres sens étant quelque peu « oubliés ». Mais l'éducation au goût, ce n'est pas que le goût, et encore moins que les cinq sens. Bien que se reposant dessus, il n'y a pas que ça à prendre en compte dans cette pédagogie : il s'agit de les investir afin de pouvoir « jouer avec » dans le but de se connaître culinairement et sensoriellement parlant, d'aller au-delà de ses appréhensions, de jouer sur les différentes propriétés des aliments pour tenter de dépasser un simple « j'aime pas » ou pour pousser plus loin la découverte alimentaire et l'association des aliments. Mais avant de pouvoir arriver à un tel niveau, encore faut-il savoir ce qui est mou, dur, gluant, acide, amer, sucré, quelle odeur à la menthe ou le romarin, etc... et si on apprécie l'un ou l'autre, pourquoi et ce à quoi ça nous fait penser. Bien évidemment cette connaissance s'acquière tout au long de la vie, mais certaines bases sont nécessaires à avoir pour pouvoir dire que l'on aime la framboise pour son petit côté acidulé qui apporte du pep's à un simple gâteau au yaourt ou que l'on craint la texture un peu spongieuse de certains champignons qui nous rappelle les longues balades en forêt. Parler d'éveil sensoriel pour les 0-3 ans serait donc peut-être plus adapté. Les enfants à cet âge ayant tout à apprendre avant de pouvoir réellement être dans de l'éducation au goût. Il s'agit donc de développer leur curiosité sensorielle et d'affiner leur sensibilité en leur montrant ce qui est doux, râpeux, rugueux, amer, ou encore piquant afin qu'ils se constituent des références sensorielles culturellement partagées sur lesquelles s'appuyer lors d'expériences futures. En les rendant sensibles et attentifs aux différents éléments entourant l'acte alimentaire, vis-à-vis de soi, vis-à-vis de l'aliment, mais également vis-à-vis des copains. Ceci leur permet aussi

de développer et d'enrichir leur vocabulaire, indispensable pour qu'ils puissent s'exprimer sur leur ressentis. Se recentrer sur soi-même et sur les sentiments procurés par l'expérience sensorielle envers un aliment puis le partager ensuite avec le reste du groupe est une étape importante dans la pédagogie de l'éducation au goût. Évidemment, il n'est pas attendu de la part d'un enfant d'à peine 1 an de faire part oralement de ses ressentis. Mais n'oublions pas que la communication n'est pas que verbale, elle est aussi non verbale. Les mimiques et expressions faciales apportant beaucoup d'informations. (Chiva, 1996)

Bien qu'une certaine forme d'éducation au goût impensée puisse être réalisée pour des enfants de 0 à 3 ans comme réelle éducation au goût, il n'en reste pas moins que certaines étapes et compétences doivent être acquises par ces tout-petits afin qu'elle devienne conscientisée.

2. Retour sur DES éducationS

Au tout début de ce mémoire, nous avons parlé DES éducationS existantes autour de l'alimentation. Au travers de la figure 1, nous avons abordé les possibles relations qu'il pouvait y avoir entre certaines. L'éducation au goût y est vue comme une éducation venant s'ajouter en plus des autres, à leurs côtés. Mais la présente recherche me fait revenir sur cette figure. En effet, au regard de la manière dont l'éducation au goût a été abordée à travers les questions posées lors des entretiens et des résultats obtenus, je n'envisagerais plus celle-ci comme étant uniquement une éducation parmi les autres mais comme étant présente en filigrane et incluse au sein de toutes les autres. (Figure 12)

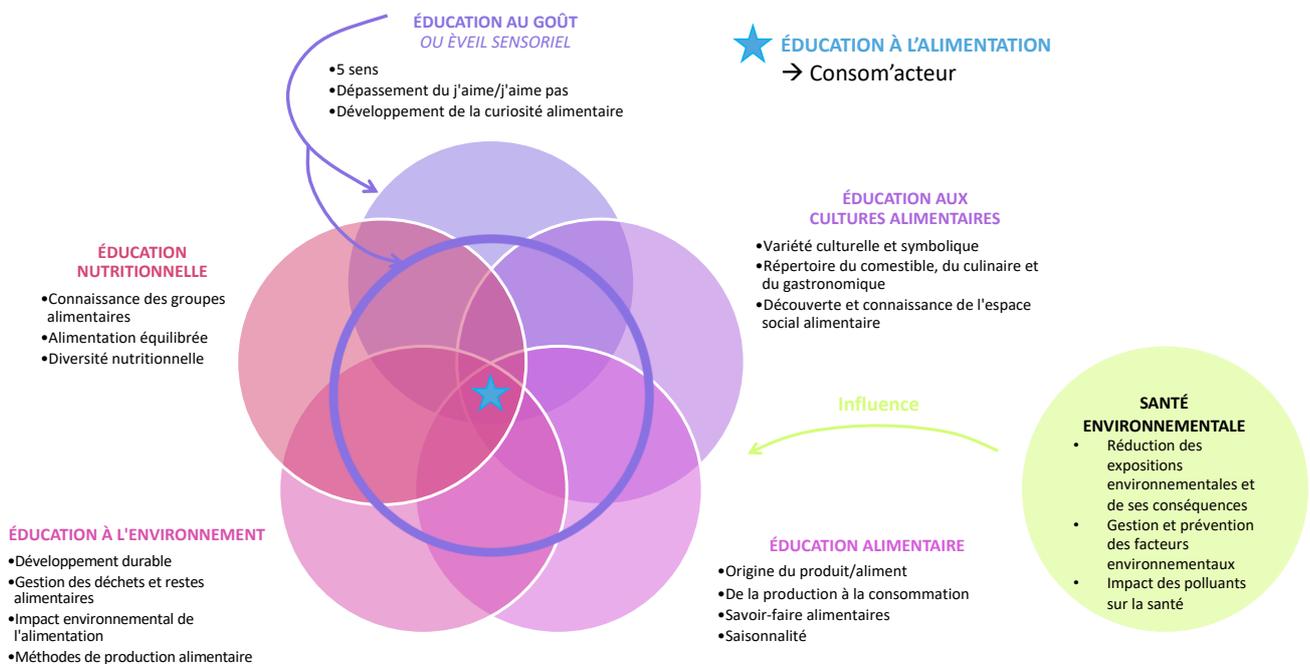


Figure 12 : Lien entre les différentes éducations liées à l'alimentation suite au travail de recherche de ce mémoire

Source : personnelle

L'éducation au goût, ou éveil sensoriel, peut se faire seule. Mais elle peut se retrouver parmi les autres éducations. Une visite à la boulangerie ? On y découvre la fabrication du pain et les savoir-faire du boulanger. Mais on peut aussi sentir l'odeur des baguettes au four. Voir le changement de couleur et de texture avant et après cuisson de la pâte. Éventuellement la toucher et pouvoir la malaxer. Entrer dans une boulangerie, c'est aussi avoir accès à une variété de pain et autres viennoiseries et pâtisseries. Un atelier jardinage ? C'est l'occasion d'apprendre comment planter une graine et savoir comment elle pousse. On peut voir l'évolution de la plante et les différents stades du légume ou du fruit jusqu'au moment de pouvoir le cueillir quand il est mûr. On sait d'où il vient, comment il a poussé. Récolter son fruit ou son légume permet de lui (re)donner de la valeur. Valeur d'autant plus importante s'il peut être cuisiné et dégusté. S'il n'a pas été déjà croqué après avoir été cueilli. Et pour peu que des herbes aromatiques fassent partie de la jardinière, une part belle peut être faite aux odeurs. Un atelier cuisine ? Le toucher, la différenciation entre les textures, mais aussi le goût entre la pâte crue et le gâteau cuit, le bruit des ustensiles lorsque l'on mélange les ingrédients, le possible choix d'ajouter quelques morceaux de pommes ou des pépites de chocolat, l'odeur qui sort du four viennent s'ajouter à la connaissance de la confection d'un gâteau, de la discussion autour des œufs, de la production de la farine ou du lait. C'est l'heure du déjeuner ou du goûter ? C'est peut-être l'occasion pour les enfants de découvrir de nouveaux plats ou ingrédients, de (re)goûter certains aliments, de les manger sous une autre forme. Le langage et la verbalisation seront investis : présentation du menu du jour, description des aliments et sensations en bouche, retour sur les ressentis des enfants. Tous ces temps participent d'une rencontre positive entre l'aliment et l'enfant au sein d'un groupe. Il est investi dans l'action et dans l'activité, il peut faire certains choix, expérimenter et développer sa sensibilité au monde et aux objets qui l'entourent, lui permettant ainsi d'éveiller sa curiosité alimentaire et d'apprendre à (se) connaître un peu plus sur ses propres ressentis et ceux des autres. Bien évidemment, tout ceci ne pourra pas être amené de la même façon aux enfants selon leur âge. Mais même pour les plus petits, leur proposer de nouveaux aliments, cuisinés sous différentes formes, leur permettre de toucher, sentir, écouter, voir, accompagné verbalement, leur permet petit à petit d'acquérir et de se familiariser avec ces notions.

3. Préconisations et pistes d'action

Le tableau 6 liste les préconisations qui ont pu émerger à la suite de l'analyse ci-dessus. Au regard des lignes suivantes et de l'activité du commanditaire, il s'avère que la présente recherche conforte des dynamiques d'action déjà en place et confirme l'intérêt de continuer dans cette voie. Néanmoins, ce mémoire apporte d'autres pistes qu'il convient d'approfondir voire d'initier suite aux besoins et réalité du terrain.

Soutenir, communiquer et valoriser		Proposer un observatoire de l'éveil sensoriel des 0-3 ans aux parents, institutionnels, et professionnels francophones
		Participer à la construction d'un réseau où se rencontre recherche, professionnels et parents
		Apporter un soutien technique et méthodologique à la mise en œuvre de : <ul style="list-style-type: none"> - Politiques intégrant l'éveil sensoriel et l'éducation au goût comme priorité des 0-3 et 4-8 ans (institutionnels) - Projets territoriaux d'éveil sensoriel ou d'éducation au goût (collectivités) - Projets structurels intégrant l'éveil sensoriel ou l'éducation au goût (structures petite enfance publiques ou privées) - Projets de développement de marché ayant pour axe l'éveil sensoriel ou l'éducation au goût
		Développer et essaimer la connaissance et la communication sur l'éducation au goût et l'éveil sensoriel
Penser et préparer les temps liés aux temps culinaires (repas et activités)	Repas	Proposer un accompagnement sur la construction des menus intégrant l'éducation au goût et la sensorialité en lien avec l'éducation nutritionnelle
		Proposer des recettes végétariennes adaptées aux 1-3 ans
		Réaliser une cartographie de tous les types de légumineuses et de céréales pouvant exister et accompagnée de leurs caractéristiques
		Proposer des thématiques de pique-nique sensoriels
	Repas et ateliers	Réaliser un calendrier répertoriant : <ul style="list-style-type: none"> - Les fêtes calendaires nationales voire mondiales - Les semaines thématiques (semaine du pain, de l'enfance, des fruits et légumes, du goût, fête de la gastronomie...) - Les journées internationales (journée des pâtes, du macaron, du fromage...)
		Proposer différentes recettes de pays du monde entier facilement réalisables en crèche et en restauration collective, avec déclinaison en fonction des âges
		Proposer des semaines thématiques pour la Semaine du Goût
		Proposer différentes recettes et manières de cuisiner un même aliment
		Accompagner les structures dans la mise en place d'une collaboration poussée entre partie petite enfance et partie restauration collective sur les temps liés à l'alimentation
	Ateliers	Proposer des idées de recettes salés (essentiellement) faciles et plutôt rapides à réaliser pour des ateliers cuisines
Proposer des recettes adaptées au développement des différentes tranches d'âges des enfants		
Accompagner le temps du repas	Présenter le repas	Concevoir des outils pédagogiques, plus ou moins liés à l'éducation au goût, pour les professionnels concernant la présentation du menu et des aliments aux enfants
		Travailler sur des outils pédagogiques pour aider les professionnels à présenter l'aliment brut et l'aliment cuisiné qui sera servi aux enfants
	Servir le repas	Accompagner les structures dans la mise en place quotidienne d'une éducation au goût, avec des pratiques formalisées
	Terminer le repas	Proposer un accompagnement au gaspillage alimentaire et à la mise en place de compost
Mettre en place des ateliers liés	Préparer et penser les ateliers	Créer un livret pédagogique permettant de donner quelques idées d'ateliers à mettre en place en fonction de l'âge des enfants
		Proposer des programmes et des parcours pédagogiques d'ateliers cuisine en lien avec l'âge des enfants
		Proposer une liste de livres et de jeux abordant l'alimentation, plus ou moins en lien avec l'éducation au goût

à la sensorialité		Développer et proposer des programmes et des parcours d'animations autour de la sensorialité des 0-3 ans
		Reconstruire des liens entre les enfants et leur espace alimentaire au sens large (de la graine à l'assiette ; local et terroir ; culture et famille)
	Faire les ateliers	Apporter conseils et astuces sur la mise en place de petits jardins potagers, notamment par rapport au choix des plantes à privilégier
	Pendant les ateliers	Concevoir des outils pédagogiques pour donner des bases/références aux enfants sur les différentes textures (solide, mou, gluant, doux, râpeux, ect...), les différentes formes, les odeurs...
Faire le lien entre la crèche et la maison	Pour les pro*	Accompagner les professionnels de la petite enfance à communiquer sur ce qu'ils font en termes d'alimentation et d'éducation au goût auprès des parents
	Pour les parents et les pro*	Créer des temps et des outils collaboratifs parents/professionnels autour de la thématique du temps du repas et de l'éducation au goût
		Proposer des ateliers autour des compétences psychosociales pour les parents et les professionnels sur de l'accompagnement et la gestion du temps du repas ainsi que sur le positionnement de l'adulte face à l'enfant et à ses réactions

* Par professionnels est étendu professionnels de la petite enfance et professionnels de la restauration collective

Tableau 6 : Liste des différentes préconisations et pistes d'action ressorties de l'analyse des résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire

Source : personnelle

CONCLUSION GENERALE

Voici venu la fin de la dégustation, le moment de prendre le café et de savourer les quelques mises en bouches sucrées servies, permettant de s'accorder une ou deux minutes afin de se remémorer et d'échanger une dernière fois sur l'expérience passée et de terminer cette lecture.

Cette recherche a été l'occasion de s'interroger et de mettre en lumière l'organisation mise en place tant au niveau des politiques alimentaires que de celles autour de la petite enfance. Organisation qui n'est pas toujours des plus claires et où cohérence et coordination manquent parfois à l'appel. À travers le focus réalisé sur ces thématiques, nous avons pu apercevoir que dans un domaine comme dans l'autre, une diversité d'acteurs institutionnels, privés, publics, à l'échelle nationale ou locale pouvait intervenir. Si des orientations générales nationales sont établies, les territoires restent, très souvent, maîtres de leur application d'une manière ou d'une autre, pouvant entraîner des différences importantes entre eux.

Si des politiques publiques de et pour la petite enfance sont instaurées, cette tranche d'âge reste relativement écartée de celles portées sur l'alimentation. Ce qui s'avère encore plus notable lorsque l'on s'intéresse aux deux sujets en même temps : quid de l'alimentation au sein des EAJE, cible de notre recherche ? Et bien là aussi, peu de réponses ont été trouvées.

Revenons sur les politiques publiques de l'alimentation. Une thématique qui a également constituée le fil rouge de ce mémoire a été l'éducation au goût. Pédagogie qui s'affirme de plus en plus et qui tend à prendre une certaine place au sein de la politique alimentaire. Mais pas pour la petite enfance... Son application n'étant véhiculée surtout qu'à partir de l'école primaire. Or nous avons pu voir que cette période des trois premières années de vie était synonyme de découvertes et d'apprentissages de toutes sortes, au cours de laquelle l'alimentation y tient une place toute particulière tant dans son évolution que dans son importance et son influence. Ces trois années représentent également une période déterminante dans l'acquisition de comportements, habitudes et préférences alimentaires pouvant avoir un impact et une résonance à plus ou moins long terme. Mais à cet âge-là, l'enfant ne pouvant apprendre tout seul, il s'avère dépendant de son entourage, dont les EAJE peuvent en faire partie pour certains.

Ainsi, ne trouvant de données concrètes sur la constitution des temps liés à l'alimentation et des pratiques professionnelles dans le champ de la petite enfance, les interrogations qui

ont guidé ce travail de recherche se sont progressivement tournées sur le lien entre les deux, notamment au regard de la pratique de l'éducation au goût.

Le terrain de jeu de cette recherche, entre éducation au goût et pratiques professionnelles des acteurs de la petite enfance, s'est constitué et a laissé révéler ses secrets et ses expériences.

L'importance accordée à l'équilibre nutritionnel des repas servis aux enfants est un point rythmant les discours des professionnels et la confection des menus. Ils sont vigilants au bon respect des apports dont l'enfant a besoin. Et ce particulièrement au niveau des quantités de viande et de sucre apportées. Mais lorsque l'on creuse plus loin, on s'aperçoit qu'une certaine forme d'éducation au goût est naturellement présente au sein des pratiques professionnelles. Éveil des sens, mais surtout éveil du goût, plus ou moins poussé, constitue le quotidien des enfants. S'ajoute à cela l'importance de la verbalisation et du langage associé. Autant sur le temps du repas que sur d'autres activités en lien avec l'alimentation. Si elle peut se faire d'une certaine manière au quotidien, cette éducation au goût s'avère être davantage présente sur des temps plus ponctuels et festifs. Différents facteurs peuvent intervenir dans l'établissement de sa mise en place et il apparaît que le plus souvent, les enfants de moins de 1 an sont moins investis dedans.

Cette recherche a permis de mettre en avant que la pratique d'une éducation sensorielle, partie de l'éducation au goût, est inconscientisée par les acteurs du secteur, ne connaissant pas toujours la deuxième et puisque faisant parti de leur quotidien, il s'agit alors véritablement d'une habitude, d'une routine, n'y pensant plus.

L'analyse des résultats obtenus a également permis de mettre en lumière que l'éducation au goût ne serait pas qu'une éducation parmi d'autres mais se retrouverait parmi toutes les autres. Ceci demande donc de brasser un univers très large que représente l'alimentation. Associé à cela, la diversité des modes d'organisation et de gestion des EAJE, beaucoup de choses pourraient être dites, mais qui n'ont pas toutes pu être incluses dans ce rapport. Un choix a donc dû être fait parmi la richesse des données obtenues, ne retenant que les plus pertinentes. Cela laisse donc la porte ouverte à davantage de recherche et d'interrogations sur ces dernières afin de pousser encore plus loin l'analyse et le descriptif des pratiques.

Malgré la variété des expériences et des organisations professionnelles du domaine de la petite enfance, il a pu en ressortir qu'une forme de standardisation des pratiques de ces acteurs se manifestait au regard de certains préceptes et caractéristiques de l'éducation au goût. Ainsi, parmi le champ des possibles de cette pédagogie, les professionnels des EAJE en réaliseraient une partie, celle notamment de l'éveil sensoriel, mais avec leurs propres

moyens et outils mis à leur disposition. Ceci laisse donc toute la place et la possibilité aux éducateurs du goût de pousser davantage la pratique et les expériences des acteurs de la petite enfance sur l'éducation au goût. Ainsi que d'accompagner autant les structures que les territoires au développement et à la mise en place de propositions et de pistes d'action permettant d'aboutir à l'instauration autant que possible d'une éducation au goût telle que mise en avant dans les définitions. Sans oublier de poursuivre la communication et la valorisation de cette approche.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERT Cécile. La socialisation sexuée au stade de la prime enfance : des rapports de force ? *Éducation et socialisation*, 2012, n°32. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mbor> (Consulté le 28/08/2018)

ANEGJ. *Livre blanc « L'éducation au goût »*, 2017a, 1^{ère} édition, 44 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/meT2> (Consulté le 14/05/2018)

ANEGJ. *Code de déontologie des éducateurs du goût*, 2017, 4 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mbQe> (Consulté le 05/09/2018)

AUBIN-AUGER I., **MERCIER A.**, **BAUMANN L.** et al. Introduction à la recherche qualitative. *Exercer - La revue française de médecine générale*, 2008, n° 84, vol 19, p. 142-145. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mLgt> (Consulté le 05/03/2017)

BARBOT Janine. Mener un entretien de face à face, in Paugam S. (dir.), *L'enquête sociologique*. 2^{ème} édition, Paris : Presses Universitaires de France, 2012, p. 115-141.

BARTHELEMY-MUSSO Audrey. *Développement des détournements d'usages d'objets dans les jeux entre enfants de 3 à 7 ans*. Thèse de doctorat en psychologie, Toulouse : Université de Toulouse 2 – Le Mirail, 2012, 371 p.

BELLEMAIN V., **BOQUET K.**, **GALICHET T.** et al. *Une petite histoire de l'alimentation française*. Versailles : Éditions Quae, 2017, 73 p.

BERGERIE NATIONALE. *Éduquer à l'alimentation. Guide pour les acteurs de l'éducation à l'environnement*. 2008, 86 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muFi> (Consulté le 30/11/2017)

BERTHIER Nicole. *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. 4^{ème} édition. Paris : Armand Colin, 2010, 350 p.

BODDY Janet. Tendances et typologies des politiques et services de soutien à la parentalité en Europe, in Hamel M-P. et Lemoine S. (coord.), *Aider les parents à être parents – Le soutien à la parentalité, une perspective internationale*, Paris : La Documentation Française, 2012, p. 51-69.

BORDERON Corinne. Spécificités des besoins nutritionnels. Besoins nutritionnels du nourrisson et de l'enfant. *Université d'été de Nutrition*, du 17 au 19 septembre 2014, p. 7-12.

CAZES-VALETTE Geneviève. Viande, in Poulain J-P. (dir.), *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Paris : Presses Universitaires de France, 2018, p. 1485-1497.

CHAPLAIN Didier-Luc et **CUSTOS-LUCIDI** Marie-France. *Les métiers de la petite enfance : Des professionnels en quête d'identité*. Paris : La Découverte, collection Alternatives Sociales, 2005, 186 p.

CHIVA Matty. Comment la personne se construit en mangeant, in Fischler C. (dir.), *Communications : La nourriture. Pour une anthropologie bioculturelle de l'alimentation*. Paris : Le Seuil, 1979, n°31, p. 107-118.

CHIVA Matty. Le mangeur et le mangé : la complexité d'une relation fondamentale, in Giachetti I. (coord.), *Identités des mangeurs. Images des aliments*. Paris : Polytechnica, 1996, p. 11-30.

CHIVA Matty. Ce que manger veut dire pour l'enfant et l'adolescent. Table ronde : Enfants et adolescents, ceux qui mangent trop et ceux qui ne mangent pas assez. *Enfants et adolescents : alimentation et éducation au bien-manger*, 16 mai 2001, p. 1-3. [en ligne] Disponible sur http://www.lemangeur-ocha.com/wp-content/uploads/2012/02/1ere_table_ronde16mai_01.pdf (Consulté le 27/11/2016)

CNA. *La place de l'éducation alimentaire dans la construction des comportements alimentaires*. Avis n° 24. 1999, 12 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mgC4> (Consulté le 15/11/2016)

CNA. *Avis sur l'éducation alimentaire, la pub alimentaire, l'information nutritionnelle et l'évolution des comportements alimentaires*. Avis n°64, 2009, 40 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mWFz> (Consulté le 15/11/2016)

CNA. *Proposition du CNA pour la mise en œuvre du PNA*. Avis n°69, 2010, 67 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/gAMq> (Consulté le 21/11/2017)

CNA. *Suivi des recommandations des avis extérieurs du CNA relatifs à la politique nutritionnelle*. Avis n° 76, 2017, 95 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/gAMT> (Consulté le 21/11/2017)

CNA. *Les enjeux de la restauration collective en milieu scolaire*. Avis n°77, 2017, 96 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mu9R> (Consulté le 21/11/2017)

CNAF. *Circulaire n°2014-009*, 2014, 33 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mub5> (Consulté le 22/07/2018)

CNAF. *Vous avez un projet ? Guide pour l'accueil des jeunes enfants*, 2015, 70 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mbia> (Consulté le 30/11/2017)

CNAF. *Réussir votre projet de micro-crèche... avec la CAF*, 2016, 65 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muC5> (Consulté le 27/07/2018)

CNAF. *Atlas des établissements d'accueil du jeune enfant. Exercice 2015*. 2018a, 224 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muui> (Consulté le 21/07/2018)

CNAF. *Baromètre d'accueil du jeune enfant 2017. Stabilité du recours et des souhaits d'accueil. L'essentiel*, 2018b, n°179, 4 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muup> (Consulté le 21/07/2018)

COMORETTO Géraldine. *Manger entre pairs à l'école. Synchronisme et complémentarité des processus de socialisation*. Thèse de doctorat en sociologie, Versailles : Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 2015, 596 p.

CORBEAU Jean-Pierre. Les effets pervers de l'information nutritionnelle sur les enfants et les adolescents. *Réalités en Nutrition*, 2009, n° 17, p. 5-12.

CORBEAU Jean-Pierre. Pédagogies novatrices de l'éducation alimentaire. *Vers l'éducation Nouvelle – La Revue des Cémea*. Où va l'éducation à la consommation ?, 2010, p 138-142

- CORBEAU** Jean-Pierre. Âges de la vie et alimentation, *in* Poulain J-P. (dir.), *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Paris : Presses Universitaires de France, 2012a, p. 31-34.
- CORBEAU** Jean-Pierre. Éducation alimentaire, *in* Poulain J-P. (dir.), *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Paris : Presses Universitaires de France, 2012b, p. 417-421.
- CORBEAU** Jean-Pierre. L'intérêt d'une éducation alimentaire, *in* Esnouf C., Fioramonti J. et Lauriou B. (dir.), *L'Alimentation à découvert*, Paris : CNRS Éditions, 2015, p. 39.
- CORBEAU** Jean-Pierre. Le goût dans tous les sens, *in* Cardon P. (dir.), *Quand manger fait société*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2017, p. 67 à 77.
- CORBEAU** Jean-Pierre et **POULAIN** Jean-Pierre. *Penser l'alimentation : entre imaginaire et rationalité*. Toulouse : Éditions Privat, 2002, 206 p.
- CRÉDOC**. *Les professionnels dans les établissements et services d'accueil collectif de jeunes enfants. Rapport final*. 2011, 85 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mLhY> (Consulté le 10/08/2018)
- CRESSON** Geneviève. Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahier du Genre*, 2010, n°49, p. 15-33/
- DAMON** Julien. L'efficacité des dépenses petite enfance. *Regards*, 2013, n°44, p. 83-91.
- DANIC** Isabelle, **DELALANDE** Julie et **RAYOU** Patrick. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006, 216 p.
- DARMAUN** Dominique. L'alimentation du nouveau-né, *in* Esnouf C., Fioramonti J. et Lauriou B. (dir.), *L'Alimentation à découvert*, Paris : CNRS Éditions, 2015, p. 142-143.
- DARMON** Muriel. *La socialisation : domaines et approches*. 2^{ème} édition. Paris : Armand Colin, 2010, 127 p.
- DAVID** Olivier. Les politiques locales en faveur de la petite enfance : de la mobilisation des acteurs à la construction de partenariats, *Travaux et Documents de l'UMR 6590*, n° 24, 2006, pp. 7-13.
- DAVID** Olivier. Territorialisation des politiques publiques et cohésion nationale : un mariage complexe, *in* Dodier R., Rouyer A., Séchet R. (Dir.), 2007, *Territoires en action et dans l'action*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2007, (Géographie Sociale), pp. 269-283.
- DE SUREMAIN** Charles-Édouard. Mange-t-on des aliments (seulement) pour se nourrir ?, *in* Cardon P. (dir.), *Quand manger fait société*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2017, p. 55 à 65.
- DE SUREMAIN** Charles-Édouard et **RAZY** Élodie. Enfant (alimentation de l'), *in* Poulain J-P. (dir.), *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Paris : Presses Universitaires de France, 2012, p. 451-458.
- DESLAURIERS** Jean-Pierre. *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Chenelière, McGraw-Hill, 1991, 142 p.

- DUPONT** Christophe. L'allergie alimentaire de l'enfant, *in* Esnouf C., Fioramonti J. et Laurioux B. (dir.), *L'Alimentation à découvert*, Paris : CNRS Éditions, 2015, p. 167-168.
- DRAAF AUVERGNE-RHONE-ALPES**. *Accompagner les jeunes à choisir leur alimentation, tout le monde s'en mêle !*, 2017, 67 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mg9C> (Consulté le 24/03/2018)
- DREES**. Mode de garde et d'accueil des jeunes enfants en 2013. *Études et résultats*, 2014, n°896, 8 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muB9> (Consulté le 01/02/2018)
- DREYFUS** Marlène. Faut-il parler de nutrition aux enfants ? *Nutri-doc*, 2004, n° 50.
- DREYFUS** Marlène. Tribune : L'éducation nutritionnelle : l'école, oui mais... *Objectif Nutrition. La lettre de l'Institut Danone*, 2008, n°88.
- DUPUY** Anne. Le plaisir au service du réenchantement de l'alimentation ?, *in* Corbeau J-P (dir.), *Nourrir de plaisir : régression, transgression, transmission, régulation ?*, Paris : Les Cahiers de l'Ocha (n° 13), 2008, p. 90-99.
- DUPUY** Anne et **WATIEZ** Marie. Socialisation alimentaire, *in* Poulain J-P. (dir.), *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Paris : Presses Universitaires de France, 2012, p. 1271-1279.
- FIRDION** Jean-Marie. Construire un échantillon, *in* Paugam S. (dir.), *L'enquête sociologique. 2^{ème} édition*, Paris : Presses Universitaires de France, 2012, p. 71-92.
- FISCHLER** Claude. *L'Homnivore : le goût, la cuisine et le corps*. Paris : Odile Jacob, 2001, 440 p.
- FFAS**. *Conférence : L'éducation alimentaire de la naissance au collège : où en est-on ?* 19 décembre 2017, [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/gAYz> (Consulté le 18/01/2018)
- FOURNIER** Tristan. Les enjeux sociétaux de l'épigénétique, *in* Esnouf C., Fioramonti J. et Laurioux B. (dir.), *L'Alimentation à découvert*, Paris : CNRS Éditions, 2015, p. 183.
- GARNIER P.**, **BROUGERE G.**, **RUPIN P.**, *et al.* L'accueil des enfants de 2 à 3 ans. Regards croisés sur une catégorie d'âge dans différents lieux d'accueil collectif. *Revue des politiques sociales et familiales. Dossier « Accueil du jeune enfant »*. 2015, n°120, p. 9-20, [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muBF> (Consulté le 19/12/2017)
- GEMRCN**. *Recommandation nutrition*. 2015, 123 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/gAMN> (Consulté le 12/12/2017)
- GERMAIN B.**, **JOUSSELME C.**, **PRUCHON M.**, *et al.* *L'enfant avant 3 ans, un accueil spécifique à l'école*. Paris : Éditions Nathan, 2015, 135 p.
- GHIGLIONE** Rodolphe et **MATALON** Benjamin. *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique. 6^{ème} édition*. Paris : Armand Colin, 2010, 301 p.
- GIAMPINO** Sylviane. Propos sur la parentalité d'aujourd'hui, *in* Coum D. (dir.), *La famille change-t-elle ?*, Ramonville Saint-Agne : Érès, 2006b, p. 33-43.
- GIAMPINO** Sylviane. *Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*. 2016, 261 p.
- GOLSE** Bernard. Des sens au sens. *Spirale*, 2011, n°57, p. 95-108.

GUERIN Hélène et **THIBAUT** Jean-Pierre. De la cognition à la fourchette, *in* Brougère G. et de la Ville V-I. (dir.), *On ne joue pas avec la nourriture ! Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*, Paris : Les Cahiers de l'Ocha (n° 16), 2011, p. 90-99.

GUILLOTON Mélanie. *Hypersensibilité aux épices, incluant les condiments et aromates*. Thèse de doctorat en médecine. Limoges : Université de Limoges, 2005, 76 p.

HAMEL Marie-Pierre et **LEMOINE** Sylvain. *Aider les parents à être parents – Le soutien à la parentalité, une perspective internationale*. Paris : La Documentation Française, 2012, 192 p.

HAMELIN-BRABANT Louise. L'enfant comme champ d'intervention médicale, *in* Sirota R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : Presses Universitaires Rennes, 2006, p. 73-81.

HCSP. *Pour une Politique nationale nutrition santé en France. PNNS 2017-2021*, septembre 2017, 170 p. [en ligne]. Disponible sur <https://lc.cx/mmob> (Consulté le 18/01/2018)

HERCBERG Serge. Une politique nutritionnelle de santé publique pour la France : le Programme National Nutrition Santé (PNNS), *in* Esnouf C., Fioramonti J. et Laurioux B. (dir.), *L'Alimentation à découvert*, Paris : CNRS Éditions, 2015, p. 231-232.

IFN. *Éduquer les mangeurs ? De l'éducation nutritionnelle à l'éducation alimentaire*. Colloque à Paris, 9 décembre 2008, 48 p.

IGAS. *La politique d'accueil du jeune enfant*. Revues de dépense. 2017, 229 p.

IGEN. *L'école maternelle. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative*. 2011, 202 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/gAgd> (Consulté le 29/11/2017)

IREPS RHONE-ALPES. *Promotion de la santé environnementale. Outil d'aide à l'action*, 2011, 23 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mmid> (Consulté le 31/05/2018)

LAPORTE Cyrille. Restauration collective, *in* Poulain J-P. (dir.), *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Paris : Presses Universitaires de France, 2018, p. 1231-1236.

LASCOUMES Pierre et **LE GALES** Patrick. *Sociologie de l'action publique : domaines et approches*. 2^{ème} édition. Paris : Armand Colin, 2012, 127 p.

LAURIoux Bruno. Alimentation, médecine et santé : une histoire de longue durée, *in* Esnouf C., Fioramonti J. et Laurioux B. (dir.), *L'Alimentation à découvert*, Paris : CNRS Éditions, 2015, p. 135-136.

LE BIHAN Geneviève et **DELAMAIRE** Corinne. Éducation nutritionnelle, *in* Poulain J-P. (dir.), *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Paris : Presses Universitaires de France, 2012, p. 430-436.

LE BIHAN Geneviève et **DELAMAIRE** Corinne. L'éducation alimentaire. L'éducation nutritionnelle, *in* Esnouf C., Fioramonti J. et Laurioux B. (dir.), *L'Alimentation à découvert*, Paris : CNRS Éditions, 2015, p. 37-38.

LEJEUNE Christophe. *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2014, (Méthodes en Sciences Sociales), 152 p.

LE LUONG Thanh. Le soutien à la parentalité : une priorité de santé publique. *Accompagner les parents et les enfants dès la naissance : de la recherche aux pratiques de prévention*, 5 juin 2014, p. 2. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muJ8> (Consulté le 23/01/2014)

LE MANER-IDRISSI Gaïd et **RENAULT** Laëticia. *Développement du "schéma de genre" : une asymétrie entre filles et garçons ?* *Enfant*, 2006, vol. 58, p. 251-265.

LEPRINCE Frédérique. *L'accueil des jeunes enfants en France : État des lieux et pistes d'amélioration*, 2013, 192 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mu2u> (Consulté le 19/12/2017)

LE ROY Véronique. *Comment on devient fille ou garçon : la socialisation différenciée dans des institutions de la petite enfance.* Mémoire de maîtrise en Études genre, Genève : Université de Genève – Faculté des Sciences Économiques et Sociales, 2013, 193 p.

LIANOS Florence. Le rôle de l'État en France, in Hamel M-P. et Lemoine S. (coord.), *Aider les parents à être parents – Le soutien à la parentalité, une perspective internationale*, Paris : La Documentation Française, 2012, p. 85-98.

MAAF. *Rapport au Parlement. Le Programme National pour l'Alimentation (PNA)*, 2013, 76 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/ggPQ> (Consulté le 04/11/2017)

MAAF. *Le nouveau programme national pour l'alimentation*, 2014, 10 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mmoN> (Consulté le 27/05/2018)

MAAPRAT. *Décret n°2011-1227 du 30 septembre 2011 relatif à la qualité nutritionnelle des repas servis dans le cadre de la restauration scolaire.* Journal Officiel de la République Française n°0229 du 2 octobre 2011, p. 16572. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muCQ> (Consulté le 27/07/2018)

MAAPRAT. *Décret n°2012-145 du 30 janvier 2012 relatif à la qualité nutritionnelle des repas servis dans le cadre des services de restauration des établissements d'accueil des enfants de moins de six ans.* Journal Officiel de la République Française n°0026 du 31 janvier 2012, p. 1808. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muCT> (Consulté le 27/07/2018)

MAIER A., **BLOSSFELD I.** et **LEATHWOOD P.** L'expérience précoce de la variété sensorielle et ses conséquences sur l'alimentation future. *Enfance*, 2008, vol 60, p. 231-240.

MARTIN Claude. La famille a-t-elle changé ?, in Coum D. (dir.), *La famille change-t-elle ?*, Ramonville Saint-Agne : Érès, 2006a, p. 7-19.

MARTIN Claude. La parentalité : une question politique, in Coum D. (dir.), *La famille change-t-elle ?*, Ramonville Saint-Agne : Érès, 2006b, p. 53-63.

MARTIN Ambroise. *Apports nutritionnels conseillés pour la population française.* Paris : Lavoisiers TEC & DOC (3ème édition), 2009, 605 p.

MARTIN Claude. Concilier vie familiale et vie professionnelle : un objectif européen dans le modèle français des politiques de la famille ? *Informations sociales*, 2010, n°157, p.114-123.

MARTIN Claude. Enjeux des politiques de la famille en France. *Revue Projet*, 2011, n°322, p. 45-51.

MARTIN Claude. Généalogie et contours d'une politique émergente, in Hamel M-P. et Lemoine S. (coord.), *Aider les parents à être parents – Le soutien à la parentalité, une perspective internationale*, Paris : La Documentation Française, 2012, p. 25-50.

MARTIN Claude. Le soutien à la parentalité du concept aux pratiques. *Accompagner les parents et les enfants dès la naissance : de la recherche aux pratiques de prévention*, 2014, p. 3-4. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muJ8> (Consulté le 23/01/2014)

MARTIN Claude. Les politiques d'accueil des enfants en France et en Europe. Atouts, limites et perspectives, *Revue française des affaires sociales*, 2017, p. 301-308.

MASDOUA-LATHELIZE Virginie. L'éducation à l'alimentation, une éducation à la santé qui dérive vers une moralisation des comportements ?, in Corbeau J-P (dir.), *Nourrir de plaisir : régression, transgression, transmission, régulation ?*, Paris : Les Cahiers de l'Ocha (n° 13), 2008, p. 62-71.

MENJVA. *Référentiel de compétences. Éducateur des classes du goût*, 2011, 18 p.

MESLIN Michel. Un don biblique, in **GILLET** P. (dir.), *Mémoires lactées. Blanc, bu, biblique : le lait du monde*, Paris : Autrement, 1994, p. 101-115.

MICHAUD Claude. Une proposition de cadre de réflexion pour l'éducation nutritionnelle. Table ronde : Éducation au bien manger : quels objectifs, quel contenu, quels acteurs ?. *Enfants et adolescents : alimentation et éducation au bien-manger*, 16 mai 2001, p. 1-3. [en ligne]. Disponible sur http://www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/contenusocha/2eme_table_ronde.pdf (Consulté le 19/10/2016)

MUCCHIELLI Alex (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 1996, 275 p.

NICKLAUS Sophie. Développement précoce du comportement et des préférences alimentaires. *Université d'été de Nutrition*, du 17 au 19 septembre 2014, p. 32-37.

NICKLAUS Sophie et **RIGAL** Natalie. L'éducation alimentaire au sein de l'environnement familial : L'éducation alimentaire dans les trois premières années : quels enjeux ? quels mécanismes ?, *Conférence FFAS : L'éducation alimentaire de la naissance au collège : où en est-on ?*, 19 décembre 2017. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muvL> (Consulté le 20/01/2017)

OLOGOUDOU Michelle. *Le rôle de l'éducation dans l'alimentation. Avis et rapports du Conseil Économique et Social*, 2004, n°1, 138 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mmoZ> (Consulté le 03/11/2016)

OTTAVI Dominique. Nouveau mythe autour de l'enfant, l'école et la famille, in Hamelin-Brabant L. et Turmel A. (dir.), *Les figures de l'enfance : un regard sociologique*, Québec : Presses Inter Universitaires, 2012, p 119-135.

PALPACUER Manon. *Les filles et les garçons face aux jeux à l'école maternelle*. Mémoire de master 1^{er} degré Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, Montpellier : École supérieure du professorat et de l'éducation Languedoc-Roussillon, 2015, 48 p.

PARLEMENT FRANÇAIS. Arrêté du 29 septembre 1997 fixant les conditions d'hygiène applicables dans les établissements de restauration collective à caractère social. Journal Officiel de la République Française n°247 du 23 octobre 1997, p. 15437. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mboV> (Consulté le 23/08/2018)

PARLEMENT FRANÇAIS. Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique (deuxième partie : Décrets en Conseil d'État). Journal Officiel de la République Française n°0181 du 6 août 2000, p. 12227. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mbiE> (Consulté le 30/08/2018)

PARLEMENT FRANÇAIS. Loi n° 2010-874 du 27 juillet 2010 de modernisation de l'agriculture et de la pêche. Journal Officiel de la République Française n°0172 du 28 juillet 2010, p. 13925. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muCq> (Consulté le 27/07/2018)

PNNS. *La santé vient en mangeant. Le guide nutrition de la naissance à trois ans.* 2005, 40 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muFk> (Consulté le 28/07/2018)

POLITZER Natalie. Éducation au goût, in Poulain J-P. (dir.), *Dictionnaire des cultures alimentaires.* Paris : Presses Universitaires de France, 2012, p. 421-436.

PORTE Mélanie. *Épigénétique et enjeux sociétaux autour de l'alimentation des 1000 premiers jours de vie.* Mémoire de Master 1 Alimentation Parcours Sciences Sociales Appliquées à l'Alimentation, Toulouse : Université de Toulouse - Jean Jaurès, 2015, 119 p.

POULAIN Jean-Pierre. Éducation au bien manger, éducation alimentaire : les enjeux. Table ronde : Éducation au bien manger : quels objectifs, quel contenu, quels acteurs ? *Enfants et adolescents : alimentation et éducation au bien-manger*, 16 mai 2001, p. 1-3. [en ligne]. Disponible sur http://www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/contenusocha/2eme_table_ronde.pdf (Consulté le 19/10/2016)

POULAIN Jean-Pierre. *Manger aujourd'hui : attitudes, normes et pratiques.* Toulouse : Privat, 2002, 235 p.

POULAIN Jean-Pierre. *Sociologies de l'alimentation : les mangeurs et l'espace social alimentaire.* 3^{ème} édition. Paris : PUF, 2013, 286 p.

POULAIN Jean-Pierre. Néophobie alimentaire, in Poulain J-P. (dir.), *Dictionnaire des cultures alimentaires.* Paris : Presses Universitaires de France, 2018, p. 981-983.

RAPOPORT Danielle. L'éveil du tout-petit : des collectivités en mouvement. *Colloque Petite enfance de Genève : exigences et perspectives*, 2 et 3 juin 1989, p. 43-46.

RIGAL Natalie. *La naissance du goût : comment donner aux enfants le plaisir de manger ?* Paris : Édition Noesis, 2000, 159 p.

RIGAL Natalie et **NICKLAUS** Sophie. L'alimentation de l'enfant et de l'adolescent. Développement et apprentissage, in Esnouf C., Fioramonti J. et Laurieux B. (dir.), *L'Alimentation à découvert*, Paris : CNRS Éditions, 2015, p. 32-33.

ROCHEDY Amandine et **POULAIN** Jean-Pierre. Approche sociologique des néophobies alimentaires chez l'enfant. *Dialogue*, 2015, n° 209, p. 55-58.

RUEL Sophie. *Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées*, 2006, 12 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mboC> (Consulté le 28/08/2018)

SCHAAL Benoist. L'expérience périnatale des odeurs et le comportement alimentaire de l'enfant, in Esnouf C., Fioramonti J. et Laurieux B. (dir.), *L'Alimentation à découvert*, Paris : CNRS Éditions, 2015, p. 31.

SCHILLINGER Patricia. *Rapport d'informations fait au nom de la délégation aux collectivités territoriales et à la décentralisation relatif aux collectivités territoriales et à la petite enfance*. 2014, n° 700, 63 p.

SFSP. *Rapport d'enquête – Accompagnement à la parentalité, petite enfance et santé : faites connaître vos actions !*, 2016, 92 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muu4> (Consulté le 21/07/2018)

TERRANOVA. *La lutte contre les inégalités commence dans les crèches*, 2014, 63 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/gAgp> (Consulté le 29/11/2017)

TERRANOVA. *Investissons dans la petite enfance. L'égalité des chances se joue avant la maternelle*, 2017, 54 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/gAgT> (Consulté le 29/11/2017)

TURMEL André. De la fatalité de penser la maturation en termes de développement : quelques réflexions, in Sirota R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : Presses Universitaires Rennes, 2006, p. 63-72.

TREMOLIERES Jean. La nutrition humaine. *Tiers-Monde – Science, technique et développement*. 1964, tome 5, n° 20, p. 795-814. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mmJ3> (Consulté le 14/01/2017)

TROUTOT Pierre-Yves. Institutionnalisation de la petite enfance : enjeux et perspectives. *Colloque Petite enfance de Genève : exigences et perspectives*, 2 et 3 juin 1989, p. 83-90.

ULMANN Anne-Line, **BETTON** Emmanuelle et **JOBERT** Guy. *L'activité des professionnelles de la petite enfance*, 2011, CNAF, Dossier d'études n°145, 88 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/mu6s> (Consulté le 19/01/2018)

UNESCO. *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement*. 1977, 98 p. [en ligne] Disponible sur <https://lc.cx/muFq> (Consulté le 27/07/2018)

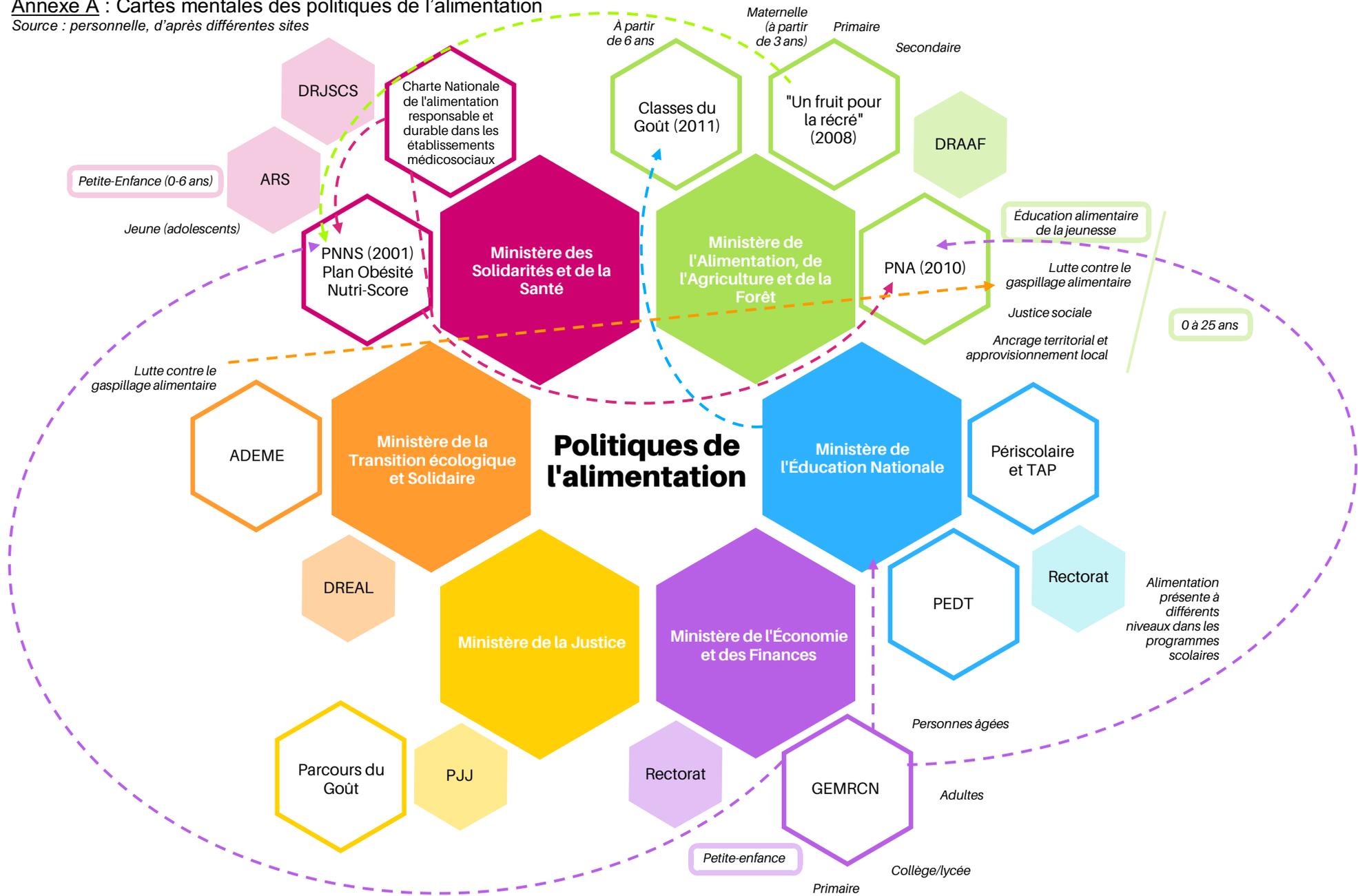
ZAUCHE GAUDRON Chantal. *Le développement social de l'enfant (du bébé à l'enfant d'âge scolaire)*. 2ème édition. Paris : Dunod, 2010, 149 p.

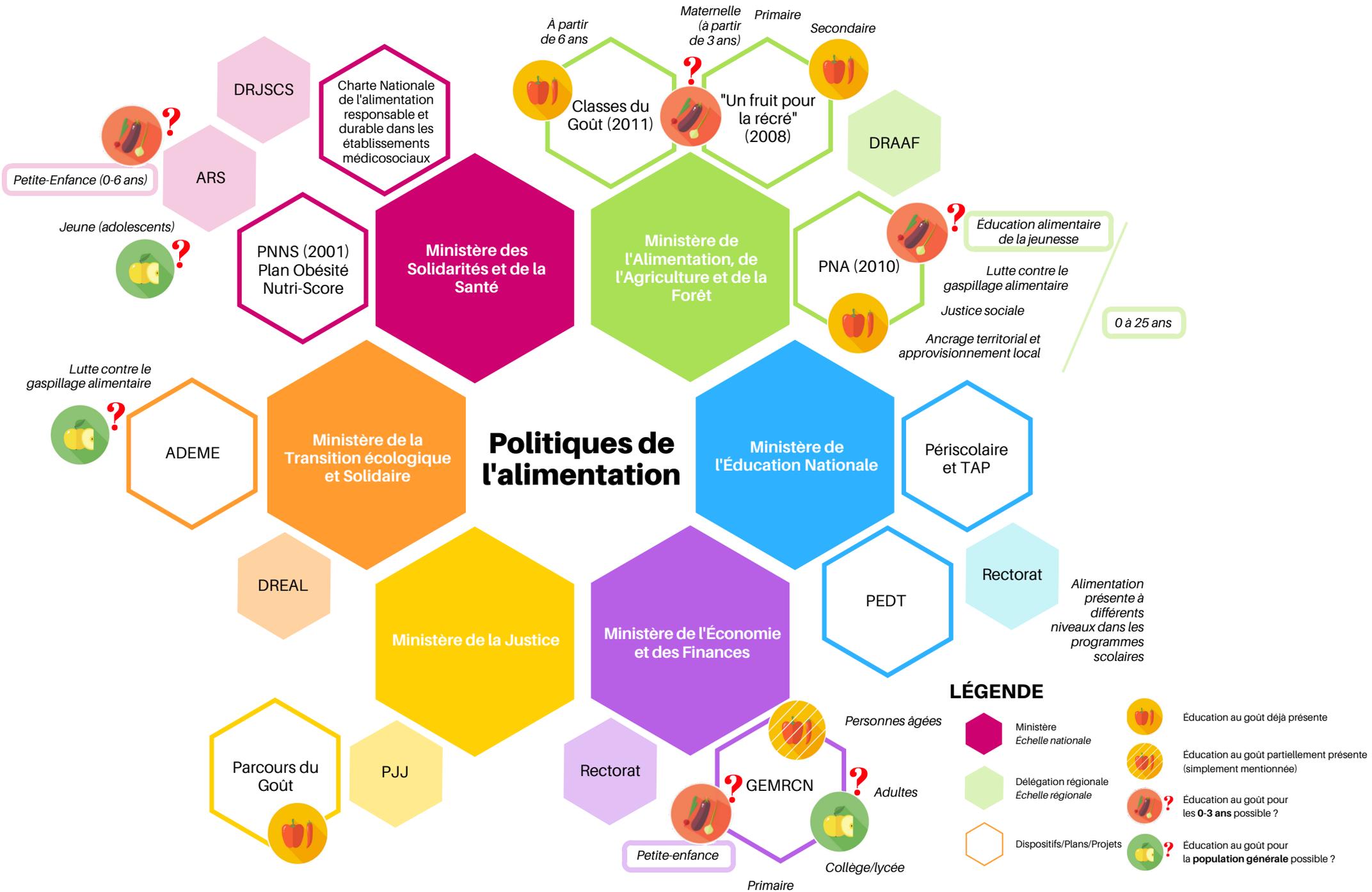
TABLE DES ANNEXES

Annexe A : Cartes mentales des politiques de l'alimentation.....	158
Annexe B : Carte mentale des politiques de la petite enfance	160
Annexe C : Analyse des offres alimentaires pour la petite enfance proposées par différentes sociétés de restauration.....	161
Annexe D : Tableau récapitulatif des caractéristiques de différents livrets trouvés sur l'alimentation et la petite enfance par région et département.....	162
Annexe E : Carte mentale des formations diplômantes du champ de la petite enfance et leurs thématiques abordées	165
Annexe F : Guide d'entretien	166
Annexe G : Définition de l'éducation au goût transmise aux personnes interrogées	173
Annexe H : Détails de la répartition des entretiens exploratoires et probatoires réalisés en fonction de différents facteurs.....	175
Annexe I : Représentations graphiques des données obtenues lors de l'étude et comparaison avec le niveau national	176
Annexe J : Exemples de menus proposés par différentes structures	177

Annexe A : Cartes mentales des politiques de l'alimentation

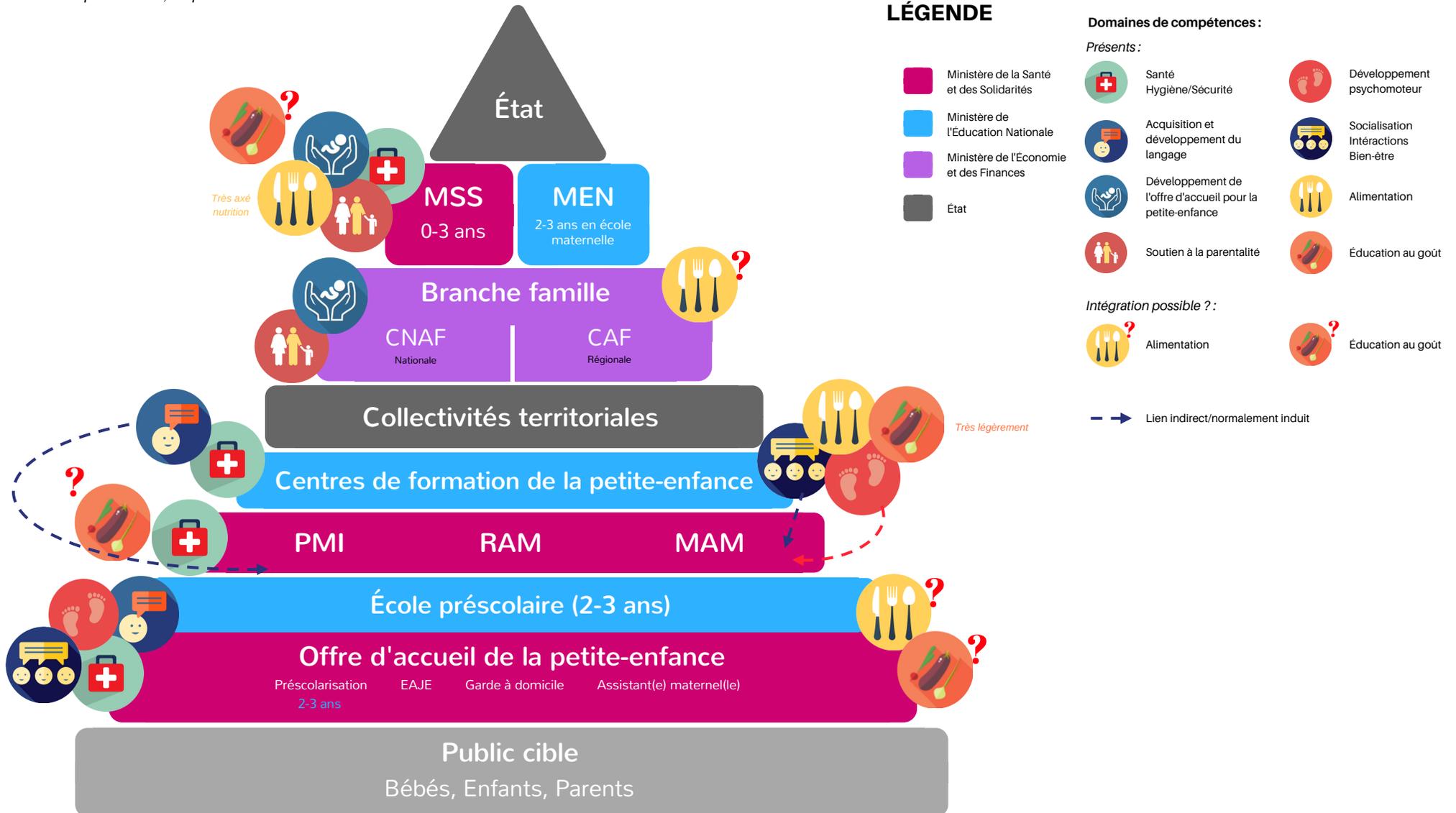
Source : personnelle, d'après différents sites





Annexe B : Carte mentale des politiques de la petite enfance

Source : personnelle, d'après différents sites



Annexe C : Analyse des offres alimentaires pour la petite enfance proposées par différentes sociétés de restauration

Source : Diverses – Sites internet respectifs des sociétés de restaurations collectives

	1001 repas	Ansamble	API Restauration	Breizhou	Compass	Convivio	CRM Restauration	Croc la vie	Elior	Geres Restauration	Goût'chou	La cuisine d'Uzel	Leztroy Restauration	Océane Restauration	Petibio	Restauval	Restoria	SHCB	Sodexo	Synergie	
Proposition pour la petite-enfance	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	
Spécialisée pour la petite-enfance	Non	Non	Non	Oui		Non	Non	Oui	Non		Oui	Non	Non	Non	Oui		Non	Non	Non	Non	
CARACTÉRISTIQUES DES REPAS/DE L'OFFRE/DES ALIMENTS	Agriculture biologique	X	X	X à 100%			X	X à 100%	X		X à 100%	X Le plus possible	X	X	X 100%					X Si possible	
	Approvisionnement local et/ou de proximité	X	X	X		X	X Et commerce équitable	X + Commerce équitable si possible			X	X Le plus possible	X	X Et commerce équitable	X Le plus possible					X	
	Saisonnalité	X	X Privilégié	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X						
	Produits bruts et frais	X	X Privilégié	X			X	X Sauf contraintes				X	X	X	X	X					
	Valorisation du fait-maison	X	X	X			X	X			X	X	X	X	X						
	Produits/plats de qualité	X	X	X	X			X	X	X			X	X	X	X					X
	Qualité gustative des produits et conservation de celle-ci	X	X				X	X	X				X	X	X			X			X
	Qualité nutritionnelle des aliments et conservation de celle-ci												X		X						
	Respect des normes d'hygiène et de sécurité alimentaire	X					X	X	X	X		X	X	X	X	X				X	X
	Respect environnemental et gestion des déchets	X		X	X			X	X			X	X	X	X			X			X
	Équilibre nutritionnel et alimentaire adapté aux besoins et au développement de l'enfant		X		X		X	X	X	X		X	X		X	X		X	X		X
	Mention du PNNS et du GEM-RCN		X				X	X	X				X	X	X			X			
	Variété et diversité	X	X				X	X		X		X	X		X	X		X			X
Menus à thème						X	X					X									
Éveil au goût		X		X			X	X	X			X	X	X	X					X	
Éveil des sens		X		X								X									
Nombre de gammes proposées pour la petite-enfance	4							6	3		6	4	2								

Annexe D : Tableau récapitulatif des caractéristiques de différents livrets trouvés sur l'alimentation et la petite enfance par région et département

Source : personnelle, d'après différents sites

Nouvelle-région	Région	Livret/Guide	Ville/Département (si précisé)	Structure proposant le guide	Nombre de documents	Année	Public cible	Âge concerné	Contenu	Propositions de menus	Éducation alimentaire	Éducation nutritionnelle	Éducation au goût	Éducation à l'environnement
Auvergne-Rhône-Alpes		Non												
	Auvergne	Oui	Puy-de-Dôme	Association Anis Étoilé	1	2017	Parents et assistantes maternelles	0-6 ans	Informations sur l'alimentation du jeune enfant, notamment sur les produits végétaux et les protéines (animales/végétales), sur la produits ultra-transformés et la diversification de l'alimentation	Non	Non	Oui +++	Oui Notion de varier les aliments + notion de développement et apprentissage du goût sur cette tranche d'âge	Oui Simple mention de l'agriculture biologique et locale
				PMI Département du Puy-de-Dôme	1	2016	Parents	0-3 ans	Alimentation de l'enfant de 0 à 3 ans, idées recettes selon l'âge de l'enfant	Oui Sous forme de plan alimentaire	Oui Tableau saisonnalité des fruits et légumes	Oui +++	Oui Conseils pour utiliser herbes aromatiques dans préparations des légumes (dès 5 mois) Exemples de recettes avec aliments variés et avec mention parfois de l'ajout d'herbes aromatiques ou épices (vanille, noix de muscade)	Non
	Rhône-Alpes	Non												
Bourgogne-Franche-Comté														
	Bourgogne	Oui Renvoient au même guide		Agence Alterre Bourgogne (maintenant Alterre Bourgogne-Franche-Comté)	1	2009	Structures éducatives et établissements scolaires	Enfants d'âge scolaire	Alimentation responsable, histoire de l'alimentation, l'alimentation et ses enjeux, fiches thématiques sur l'alimentation et divers autres sujets associés	Non	Oui Agriculture et productions agricoles Les différentes agricultures Signes de qualité	Oui Équilibre alimentaire Impact des modes de production sur la santé	Oui Simple évocation de la construction du goût	Oui Mention des pesticides et engrais Les différents types de productions Emballages et déchets Biodiversité
	Franche-Comté													
Bretagne		Oui	Finistère	Conseil Départemental	1	2015	Assistant maternel	Jeune enfant	Éclairage sur les conditions d'accueil et l'accompagnement de l'enfant, aide pour l'accomplissement des démarches liés à l'obtention de l'agrément et informations sur le suivi des assistants maternels par la PMI	Non	Non	Oui +	Non	Non
Centre-Val de Loire		Non												
	Centre	Non												
Corse		Non												
Grand-Est		Non												
	Alsace	Non												
	Champagne-Ardenne	Non												
	Lorraine	Non												
Hauts-de-France		Oui	Renvoie au guide de l'Oise											
	Nord-Pas-de-Calais	Non												
	Picardie	Oui	Oise	Service Petite enfance de la Communauté de Communes de l'Aire Cantillienne	1	2017/2018	Parents	0-3 ans	Informations sur l'alimentation du jeune enfant, de sa naissance jusqu'à ses 3-4 ans (allaitement/biberon, diversification, néophobie alimentaire, etc...)	Non	Oui Liste de livres sur la thématique de l'alimentation et des aliments	Oui +++	Oui Explication de la néophobie alimentaire + Quelques explications/conseils pour y remédier Petite liste d'aliments à proposer à l'enfant (diversité alimentaire) + Mention des herbes aromatiques Liste de livres sur la thématique de l'enfant et du goût et des ateliers cuisines	Non

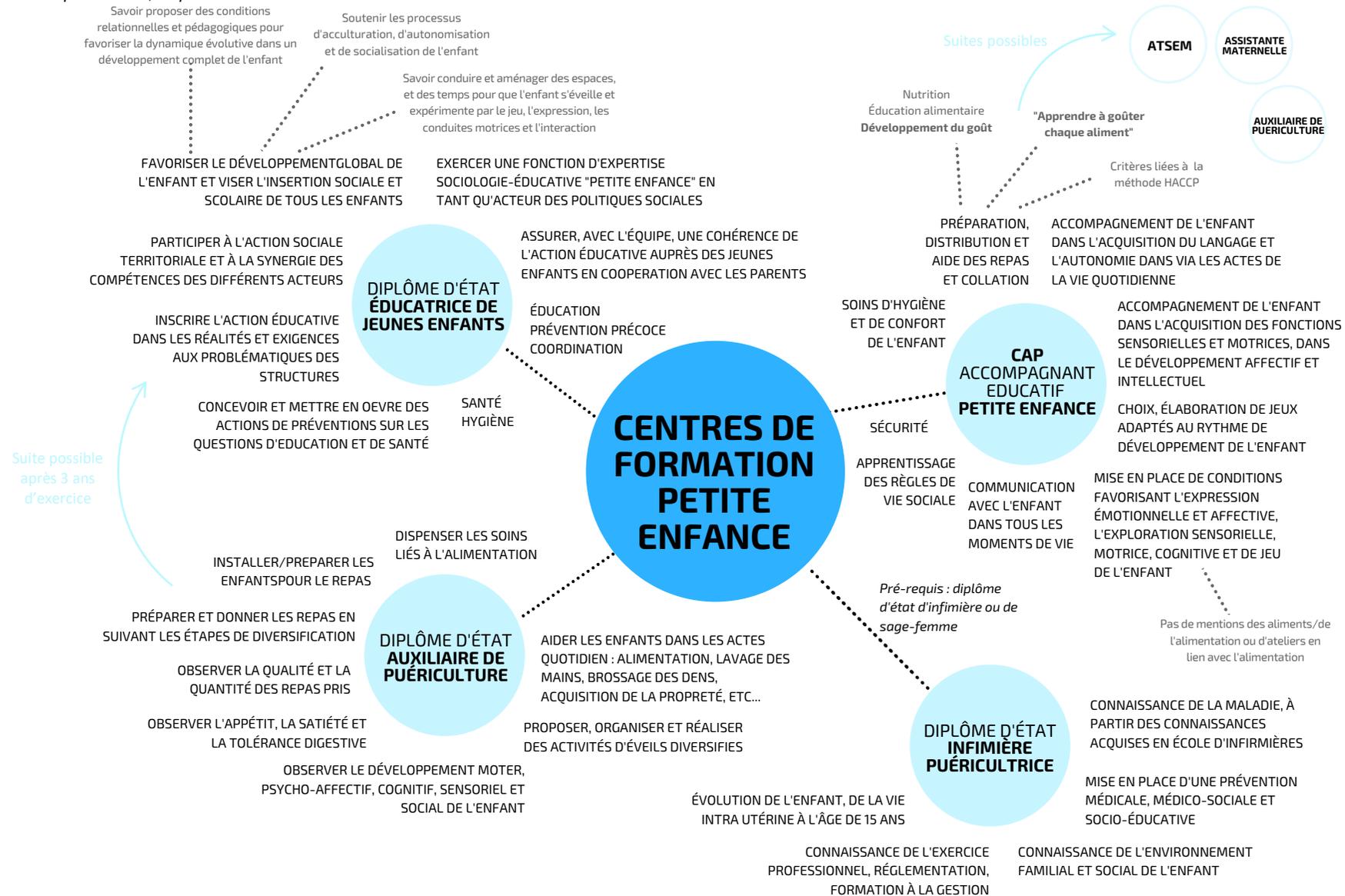
Nouvelle-région	Région	Livret/Guide	Ville/Département (si précisé)	Structure proposant le guide	Nombre de documents	Année	Public cible	Âge concerné	Contenu	Propositions de menus	Éducation alimentaire	Éducation nutritionnelle	Éducation au goût	Éducation à l'environnement
Île-de-France		Non												
		Oui	Essone	Mairie des Ulis	1	2012	Assistantes maternelles en service d'accueil familial	0-3 ans	Conseils pour l'installation en temps qu'assistante maternelle, descriptions/informations des différents espaces (de jeu, sommeil) et temps de l'enfant (hygiène, sortie, soins), point sur l'alimentation	Non	Non	Oui ++	Oui + Incitation à la sensibilisation au goût des enfants Découvrir par les 5 sens (très succinct)	Non
				Codes 91	1	2013	Personnes travaillant spécifiquement auprès des populations en précarité	0-3 ans	Donne des repères et des conseils pour favoriser les échanges des animateurs autour des informations essentielles relatives à l'alimentation du jeune enfant (diversification, groupes d'aliments, consommation hors repas, influence du marketing, dimensions éducatives et affectives de l'alimentation)	Non	Oui Mention utilisation de musiques, histoire, blagues, jeux autour de l'alimentation	Oui	Oui Diversité alimentaire	Non
		Oui	Seine-Saint-Denis	Conseil Général	1		Parents et professionnels de la petite enfance	0-6 ans et +	Informations, conseils autour de l'alimentation et recettes	Oui	Oui Propositions de menus en fonction de la saisonnalité	Oui +++	Oui ++ Mention de l'utilisation de condiments (arômes, épices) Conseils pour inciter l'enfant à goûter son assiette Varier les catégories d'aliments (frais, surgelés, conserves, bio) Propositions d'activités en lien avec les 5 sens	Non
Oui	Yvelines	La Bergerie Nationale Agence Régionale de l'Environnement et des Nouvelles Énergies Île-de-France (ARENE)	1	2008	Fermes pédagogiques, structures d'éducation à l'environnement	Enfants du primaire au collège	Thèmes et enjeux de l'éducation à l'alimentation, façons possibles de l'aborder dans les fermes pédagogiques et structures éducatives, aide au développement d'animations, de partenariats et de mise en place d'outils pédagogiques, aide à la bonne pratique en terme d'hygiène alimentaire lors d'ateliers de transformations alimentaire et conseils pour mettre en place de tels ateliers, conseils pour aborder l'éducation à l'alimentation dans les programmes scolaires	Non	Oui +++ Origine des produits Les différents types d'agriculture Histoire/origine des aliments Du produit brut au produit transformé Signes de qualité Traditions et pratiques alimentaires et culturelles	Oui + Classification des aliments (pyramide alimentaire) Besoins et équilibre alimentaire Objectifs du PNNS Liens potentiels avec les maladies Étiquetage et traçabilité	Oui ++ Explication des 5 sens et de leur intervention dans l'alimentation Propositions d'ateliers pour cuisiner différents pains, menus, légumes, selon une thématique régionale, nationale, internationale Conseils pour mobiliser les 5 sens lors d'un atelier cuisine, verbaliser Propositions de fiches de dégustation	Oui ++ Emballages et déchets Impact environnemental de l'alimentation Développement durable		
Normandie	Basse-Normandie	Non												
		Oui	Haute-Normandie	Seine-Maritime	5 fiches		Département de l'Eure et de Seine-Maritime DRASS de Haute-Normandie Union Régionale des Médecins Libéraux de Haute-Normandie (URML)	6 mois à 4 ans	Chaque fiche présente, pour tranche d'âge donnée, les aliments et quantités conseillés à donner à l'enfant sur une journée, conseils et préconisations (voire injonctions) sur différents groupes d'aliments	Oui Sous forme de plan alimentaire	Non	Oui +++	Non	Non
Nouvelle-Aquitaine	Aquitaine	Non												
		Oui	Bordeaux	Conseil local de santé	1	2009 Réactualisé en 2014	Structures de petite enfance et assistantes maternelles	0-3 ans	Aide à la construction de menus ; informations sur les groupes d'aliments, sur la diversification alimentaire, les textures, les quantités à servir, les rythmes alimentaires, l'environnement des repas, l'éducation au goût et les épices et aromates, le développement durable	Oui Sous forme de plan alimentaire	Oui ++ Saisonnalité Calendrier des festivités/semaines à thème Proposition de travailler sur l'origine des aliments avec les enfants Listes de livres/contes autour de l'alimentation	Oui +++	Oui +++ Répertoire de recettes classés selon les aliments Calendrier des festivités/semaines à thème Listes des épices et aromates et leur utilisation/association avec d'autres aliments Une partie entière consacrée à l'éducation au goût	Non
			Programme PNNS en Aquitaine	1		Tout public	0-3 ans	Basé entièrement sur le livret du PNNS pour cette même tranche d'âge	Oui Idem livret PNNS	Non	Oui +++	Oui + Quelques informations données sur l'apprentissage du goût et sa formation	Non	
	Non	Limousin												
	Poitou-Charentes	Oui	Vienne	Conseil Général de la Vienne PMI	1		Parents	0-18 mois	3 pages seulement Liste des aliments à introduire lors de la diversification alimentaire selon l'âge de l'enfant	Non	Non	Oui +	Non	Non

Nouvelle-région	Région	Livret/Guide	Ville/Département (si précisé)	Structure proposant le guide	Nombre de documents	Année	Public cible	Âge concerné	Contenu	Propositions de menus	Éducation alimentaire	Éducation nutritionnelle	Éducation au goût	Éducation à l'environnement
Occitanie		Non												
	Languedoc-Roussillon	Oui		CIVAM Bio 66 Codes 66	1	2014	Elus, aux professionnels chargés de près ou de loin de l'organisation de l'offre alimentaire au niveau des structures d'accueil de la petite enfance, aux professionnels des équipes éducatives accompagnant les enfants au	0-6 ans	Présentation de différents publics et acteurs de la petite-enfance (professionnels, parents, enfants) Fiches thématiques autour de différents sujets (alimentation biologique, découverte sensorielle, atelier cuisine, etc...) Présentation des différents lois, plan, programmes nationaux/régionaux dans lesquels inscrire un projet ainsi que les textes réglementaires et recommandations sur la qualité nutritionnelle et le rythme de repas	Non	Oui + Proposition de visite de fermes, de développer la connaissance des aliments Fiche thématique sur une visite à la ferme et la création d'un jardin pédagogique	Oui + Introduction d'aliments issus de l'agriculture biologiques et locaux dans les repas, collations et goûters Mention des textes réglementaires et recommandations sur la qualité nutritionnelle et le rythme des repas Équilibre alimentaire, diversification alimentaire (Simple indication d'objectifs pour professionnels et parents)	Oui ++ Mention de l'éveil au goût pour les enfants Description des ateliers de découverte sensorielle des aliments et de leurs objectifs + Exemple d'ateliers	Oui Fiche thématique sur la création d'un jardin pédagogique Notion aliments issus de l'agriculture biologique et locaux
	Midi-Pyrénées	Oui	Tarn	Département du Tarn Direction générale de la solidarité Direction enfance famille Service PMI	1	2015 (Dernière actualisation)	Parents	0-3 ans	Informations et conseils sur l'alimentation de l'enfant (de la naissance à ses 3 ans) par grandes étapes de son développement et par catégories d'aliments	Oui Sous forme de plan alimentaire	Oui Simple mention de favoriser l'utilisation de fruits et légumes de saison	Oui +++	Oui Seulement liste de légumes possible à proposer, et ce, en fonction de l'âge de l'enfant (mais non exhaustive)	Non
Pays-de-la-Loire		Non												
		Oui	Vendée	Département de la Vendée en lien avec la PMI	2	2016	Parents et professionnels de la petite enfance	4 mois-3 ans	Repères pour la diversification de l'enfant de 4 mois à 3 ans et conseils pour toute la famille et les enfants au-delà de 3 ans, recettes, éveil au goût, développement des capacités psychomotrices et alimentaires de l'enfant selon son âge	Oui Sous forme de plan alimentaire	Oui Calendrier des fruits et légumes de saison Variété dans la forme des aliments (crus, cuits, nature, frais, surgelés, en conserve)	Oui ++ Équivalences grammages Mention de grammages mais équivalences en terme de petits pots ou de nombre de cuillères à café	Oui +++ Explication de l'éveil au goût, de sa découverte et de son apprentissage Propositions de recettes avec des conseils d'associations avec d'autres aliments, ou utilisation de différentes variétés pour faire la recette Conseils pour éveiller au goût Propositions d'ajouter, d'associer épices et aromates aux recettes Mention de laisser l'enfant manipuler les aliments Variété alimentaire (différents exemples d'aliments pour une même catégorie) Variété dans la forme des aliments (crus, cuits, nature, frais, surgelés, en conserve)	Oui Conseils pour congeler les restes et les réutiliser Utilisation de petits pots vide pour congeler
		Oui	Nantes	Ville de Nantes	1	2010	Parents	0-3 ans	Conseils et repères pour l'alimentation du petit-enfant élaborés par le médecin référent des multi-accueils petite enfance municipaux, deux puéricultrices responsables d'établissement, deux diététiciennes et un chirurgien dentiste de l'Union Française pour la Santé Bucco-Dentaire, dans le respect des principes définis par le PNNS	Oui Sous forme de plan alimentaire	Oui Notion de saisonnalité Conseils d'activité autour de la préparation des repas, découvrir l'origine des fruits ou légumes, aller au marché ensemble	Oui +++	Oui Notion de faire goûter de nouvelles saveurs/aliments	Non
Provences-Alpes-Côte-d'Azur		Non												

LÉGENDE	Pas de "+", seulement "Oui"	Rien de particulier à noter, simple mention
	+	En parle un peu
	++	Intermédiaire : informations plutôt poussées
	+++	En parle beaucoup, les informations sont assez développées

Annexe E : Carte mentale des formations diplômantes du champ de la petite enfance et leurs thématiques abordées

Source : *personnelle, d'après différents sites*



Annexe F : Guide d'entretien

Légende : Questions spécifiques aux cuisiniers/professionnels de la restauration collective

Questions spécifiques aux professionnels de la petite enfance en EAJE

Questions spécifiques aux directeurs des EAJE/Institutionnels

Questions spécifiques aux éducateurs du goût

Questions communes aux professionnels de la petite enfance en EAJE et aux directeurs des EAJE/Institutionnels

Questions communes aux professionnels de la petite enfance en EAJE, aux directeurs des EAJE/Institutionnels et aux éducateurs du goût

*Questions communes aux trois premiers profils

Questions communes aux quatre profils

THEMES	OBJECTIFS	QUESTIONS	RELANCES
Présentation de la personne interrogée	Avoir une présentation précise de la personne Établir un climat de confiance	Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ? Quel métier exercez-vous ? Depuis combien de temps ? Dans quelle(s) structure(s) ? Avez-vous toujours fait ça ? <i>Pour quelle(s) structure(s) livrez-vous les repas ?</i> Travaillez-vous en lien (direct ou non) avec/pour les enfants ?	Pouvez-vous m'en dire plus ? Pouvez-vous me détailler vos missions au quotidien ? Dans cette structure ou de manière générale ? Privé/public ? <i>Livrez-vous des structures pour la petite-enfance ?</i> Âge des enfants ? Des 0-3 ans ? Si oui, dans quel contexte ?
PETITE-ENFANCE			
Relation avec les enfants	Connaître la relation que la personne a avec les enfants et comment elle se positionne envers eux	Vous m'avez dit que vous étiez en relation (plus ou moins directe) avec des enfants, pouvez-vous me dire quelles sont vos missions ? Quel(s) contact(s) avez-vous avec eux ? Quelle relation entretenez-vous avec ? Comment percevez-vous votre rôle envers ces enfants ?	<i>Soutien aux parents (Ne pas mentionner le mot « parentalité »)</i> <i>Quelles sont les missions que vous voudriez avoir ?</i> Différence selon l'âge des enfants ? (<i>Focus particulier sur les 0-3 ans</i>) Cela se passe-t-il bien ?
Relation avec les familles	Connaître la relation que la personne a avec les familles et comment elle se positionne envers elles	Vous m'avez dit que vous étiez en relation (plus ou moins directe) avec des enfants, avez-vous des tâches/missions particulières envers les familles et leurs différents membres ? Avez-vous des contacts particuliers avec eux ? Quelle relation entretenez-vous avec ?	Vous êtes en lien avec qui ? (parents, tantes/oncles, grands-parents...) Si oui, lesquels ? Dans quel(s) contexte(s) ? Si non, pourquoi ?

		<p>Mettez-vous en place des temps particuliers uniquement envers les parents ?</p> <p>Comment percevez-vous votre rôle envers les familles ?</p> <p>Pensez-vous avoir un rôle particulier envers les familles ?</p>	<p>Temps d'informations, ateliers, rencontres, portes-ouvertes, sorties... ?</p>
ALIMENTATION			
Place de l'alimentation dans la petite-enfance	<p>Connaître les représentations et la place de l'alimentation pour la population enfantine, au niveau de la personne</p>	<p>Si je vous dit « alimentation et petite-enfance », à quoi pensez-vous ?</p> <p>Pour vous, quel est votre rôle dans l'alimentation de la petite-enfance ?</p> <p>Selon vous, quelle place donne l'enfant à l'alimentation ?</p> <p>Selon vous, quelle place donnez-vous à l'alimentation de l'enfant ?</p>	<p>Pouvez-vous développer ?</p> <p>Considérez-vous qu'il y ait des points importants à avoir en tête ?</p> <p>Par rapport aux temps collectifs, individuels ? Est-ce un temps apprécié ?</p> <p>Important ? Pas important ? Pourquoi ?</p>
	<p>Connaître les représentations et la place de l'alimentation pour la population enfantine, au niveau de la structure dans laquelle la personne travaille</p>	<p>Dans votre structure, comment s'organisent les repas ? Qui les supervise ? Dans les structures de votre territoire, comment s'organisent les repas ? Qui les supervise ?</p> <p>Pouvez-vous m'expliquez comment se déroule le repas, à partir du moment où les enfants doivent se mettre à table jusqu'au moment de sortir de table ?</p> <p>Savez-vous si l'organisation du temps du repas est commune à toutes les structures ?</p> <p>*Comment sont pensés les repas ?</p> <p>*Qui les prépare ?</p> <p>Comment s'organise la préparation ? Préparez-vous les repas pour plusieurs tranches d'âges/catégories de convives ?</p> <p>Y-a-t-il des différences selon le type de structure ?</p> <p>Participez-vous également à la confection du goûter ?</p> <p>Participez-vous d'une manière ou d'une autre sur les temps du repas ?</p> <p>Pour vous, qu'est-il important de prendre en compte lorsque vous préparez les menus et choisissez les aliments ?</p> <p>*Sur quoi vous basez-vous pour construire les menus ?</p>	<p>Heure ? Menu ? Lieu dans la structure ? Tous dans une même pièce ? Mise en place d'un rituel pour les mettre à table, lors du service, pour sortir de table ?</p> <p>Enfants séparés par âge ?</p> <p>*Par une diététicienne ? Par le chef de cuisine ?</p> <p>*Une équipe/profil de convives ?</p> <p>Faites-vous des préparations spécifiques pour les 0-3 ans ? Prenez vous comme base le repas des adultes et l'adaptez-vous pour les plus petits ?</p> <p>Tout est fait chez vous (maison) ? Utilisez-vous beaucoup de produits déjà préparés ?</p> <p>Si oui, lesquelles et pourquoi ?</p> <p>Cuisinez-vous des recettes maisons ?</p> <p>Sur le temps du goûter ?</p> <p>Saisonnalité ? Prix ? Qualité ? Bio ? Local ?</p> <p>Produits faciles à préparer ?</p> <p>*Recommandations particulières ? GEMRCN ?</p>

		<p>Prenez-vous quelques « libertés » par rapport à ces recommandations ?</p> <p>Avez-vous connaissance de guide portant sur l'alimentation pour les 0-3 ans ?</p> <p>Utilisez-vous des épices/herbes aromatiques dans les plats ? Y-a-t-il des épices/herbes aromatiques dans les plats ?</p> <p>*Tous les enfants peuvent-ils avoir des plats avec des épices/herbes aromatiques ?</p> <p>*La fréquence des plats/aliments revient-elle souvent ?</p> <p>Dans votre structure/les structures de votre territoire, y-a-t-il un positionnement commun autour de l'alimentation ?</p> <p>Connaissez-vous la place que donne les familles à l'alimentation de leur enfant ?</p> <p>Mettez-vous en place des choses particulières sur le temps du repas ? Profitez-vous des temps du repas pour organiser des choses ? Savez-vous si le temps du repas est l'occasion de mettre en place des temps particuliers ?</p> <p>Est-ce que vous mettez en place des temps particulier autour de l'alimentation ? Est-ce que des temps particuliers sont mis en place autour de l'alimentation au sein des structures de vos territoires ?</p> <p>Avez-vous un espace mini-cuisine ?</p>	<p>Si oui, le(s)quel(s) ? Les utilisez-vous au quotidien ?</p> <p>*Si non, pourquoi ?</p> <p>*Si oui/non, pourquoi ? Respects de consignes particulières ?</p> <p>*Si non, pourquoi ?</p> <p>*Si oui/non, pourquoi ? Respects de consignes particulières ?</p> <p>Menus/semaines à thèmes ? Découvertes de nouveaux produits ?</p> <p>Repas thématiques ? Explications du menu ?</p> <p>Découverte de nouveaux produits/aliments ?</p> <p>Si oui, lesquelles ? Avec qui ? Des exemples précis ? Ateliers cuisine, jardin, sorties pédagogiques, à la médiathèque, livres,... ?</p> <p>Comment l'investissez-vous ? Les enfants sont-ils en libre accès ? Problématique du genre ? Relation à la famille ?</p>
ÉDUCATION AU GOÛT			
<p>Connaissance et représentations sur l'éducation au goût</p>	<p>Déterminer la vision de la personne sur l'éducation au goût, comment elle l'a définie et quelles sont ses représentations dessus.</p>	<p>*Si je vous parle d'éducation au goût, qu'est-ce que ça vous évoque ?</p> <p>*Connaissez-vous l'éducation au goût ? En avez-vous déjà entendu parler ? Comment la définissez-vous ?</p>	<p><i>*Décortiquer les mots si besoin</i> : Si je vous parle de goût, à quoi cela vous fait-il penser ? Si je vous parle d'éducation, à quoi cela vous fait-il penser ?</p> <p>→ Si pas connaissance de l'éducation au goût, lui passer la définition issue du Livre blanc de l'ANEGJ</p>

	<p>Connaître son opinion sur cette pédagogie envers un public infantin (0-3 ans)</p>	<p>En tant qu'éducateur au goût professionnel, comment définissez-vous l'éducation au goût ?</p> <p>Pensez-vous qu'il y ait une différence entre éducation au goût, nutritionnelle et alimentaire ?</p> <p>*Avez-vous déjà vu ou participé à des ateliers/animations d'éducation au goût ?</p> <p>Comment êtes-vous arrivé à cette pédagogie-là ?</p> <p>Comment utilisez-vous/investissez-vous l'éducation au goût dans votre structure ?</p> <p>Réalisez-vous des actions d'éducation au goût au sein de votre structure/auprès des structures pour lesquelles vous travaillez ?</p> <p>Avez-vous (eu) l'occasion de mener des animations/ateliers d'éducation au goût auprès des 0-3 ans ?</p> <p>Qu'abordez-vous avec eux durant ce temps ?</p> <p>Faites-vous du lien avec les parents, les personnes accompagnantes ?</p> <p>Avez-vous été formé pour animer ces temps d'éducation au goût ?</p> <p>Soutenez-vous/mettez-vous en œuvre au sein du territoire ou auprès de vos acteurs/publics des actions d'éducation au goût ?</p> <p>Comment avez-vous été formé pour animer ces temps d'éducation au goût ?</p>	<p><i>et demander à la personne de répondre aux questions à partir de cette définition.</i></p> <p>Si oui, laquelle ? Connaissez-vous ces autres éducations ?</p> <p>*Si oui, auprès de quel(s) public(s) ? Dans quel contexte ? Comment avez-vous trouvé cela ? Est-ce que ça vous a appris/apporté des choses ? *Si non, pourquoi ?</p> <p>Si oui, quand, comment, dans quel(s) contexte(s), sous quelle(s) forme(s) ? Seul, avec d'autres personnes ? Pouvez-vous me donner des exemples d'ateliers ? Faites-vous attention à des choses particulières auprès de ce public ? Quels intérêts pour ce jeune public ? Si oui, de votre initiative, de celle d'un collègue, de la direction ? Si non, pouvez-vous me dire pourquoi ? Barrières, freins ?</p> <p>Si oui, comment, quand, avec qui, par qui ? Qu'avez-vous abordé durant la formation ? Qu'avez-vous appris ? Si non, car aucunes connaissances que cela puisse exister ou lié à d'autres freins (coût, lieu de la formation) ? Seriez-vous intéressé ? En ressentez-vous le besoin ?</p>
--	--	--	--

		<p>*À qui faites-vous appel lorsque vous voulez mettre en place des actions d'éducation au goût ? Faites-vous appel à d'autres personnes lorsque vous souhaitez mettre en place des ateliers/animations dédiés à l'éducation au goût ?</p> <p>*Connaissez-vous des personnes qui font/peuvent faire de l'éducation au goût ?</p> <p>Pour quel type de structure êtes-vous intervenus pour la petite-enfance ? Avez-vous ressenti des différences selon le type de structure ? Des différences entre les âges des enfants ?</p> <p>Pensez-vous qu'il puisse être nécessaire/important de réaliser de tels ateliers d'éducation au goût auprès de la population des 0-3 ans ? Quelles utilités trouvez-vous à cette pratique ?</p> <p>Quels pourraient être ses enjeux /effets (positifs/négatifs) pour la population enfantine (0-3 ans) ?</p> <p>Voyez-vous des leviers ou des freins à la mise en place de tels ateliers/animations pour cette population (0-3 ans) ?</p> <p>Pensez-vous qu'il soit envisageable de le faire pour tous les enfants entre 0 et 3 ans ou seulement pour certains ?</p> <p>Comment percevez-vous l'éducation au goût au regard de votre métier/statut/position ?</p> <p>Quelle perception avez-vous de l'éducation au goût sur votre territoire ? Et pour la petite-enfance ? Quelles initiatives sont mises en place ?</p>	<p>Acteurs du territoire ? Personnes internes/externes ? Personnes de l'association ANEGJ ?</p> <p>*Savez-vous si elles appartiennent à un réseau particulier ? *Lequel ?</p> <p>Crèche, assistante maternelle, jardin d'enfants, etc... ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi ?</p> <p>Si oui, pourquoi ? Comment, dans quel(s) but(s) ? Si non, pourquoi ?</p> <p>Développement (général, langage, communication) de l'enfant, apprentissages précoces, comportements alimentaires des futurs adultes qu'ils deviendront, lutte contre les inégalités ? Ouverture à la curiosité alimentaire ? Diminution néophobie alimentaire ?</p> <p>Si oui, lesquels ? Financements ? Temps ? Besoin de conseils, compétences, connaissances, méthodologie ? Contacts avec les structures ?</p> <p>Âge des enfants ? Compétences et capacités des enfants ? Parents et pratiques parentales ?</p> <p>Pensez-vous qu'il soit possible de l'intégrer ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? Cela vous semble-t-il important ?</p> <p>Très présent ? Pas du tout ? Pourquoi ? Quel(s) ressenti(s) ?</p>
--	--	---	---

TRAVAIL COLLABORATIF			
<p>Travail collaboratif entre acteurs</p>	<p>Déterminer si les personnes travaillent ensemble au sein d'une structure ou entre services et comment.</p> <p>Déterminer la perception d'une possible collaboration entre acteur de la petite-enfance dans le domaine de l'alimentation/éducation au goût</p>	<p>*Au sein de votre structure et par rapport à votre métier, avez-vous l'occasion de travailler avec d'autres personnes ? *Et à l'extérieur ?</p> <p>Lorsque vous mettez en place des temps d'éducation au goût auprès de la petite-enfance, travaillez-vous avec d'autres personnes (autres que d'autres professionnels de l'éducation au goût) ?</p> <p>Le travail d'équipe mis en place est-il différent selon l'âge des enfants/selon les convives pour lesquels vous cuisinez ? Selon la structure pour laquelle vous intervenez ?</p> <p>Êtes-vous en lien avec les professionnels de la structure avec laquelle vous travaillez ? Est-ce que les professionnels de la petite-enfance et ceux de la restauration collective ont des contacts ? Quelle(s) relation(s) entretenez-vous avec le personnel de la petite-enfance de la structure pour laquelle vous travaillez/où vous livrez les repas ? Quelle(s) relation(s) entretenez-vous avec le personnel de la restauration collective de votre structure ? Quelle relation entretiennent-ils entre eux ?</p> <p>Avez-vous des contacts avec les professionnels de la petite-enfance des structures que vous livrez ?</p> <p>Intervenez-vous sur des temps communs avec eux ? Impliquez-vous le cuisinier/l'équipe de restauration dans les temps autour de l'alimentation que vous pouvez faire avec les enfants ? Intervenez-vous sur des temps communs avec lui/eux ? Travaillent-ils ensemble sur des temps communs ?</p> <p>Aimeriez-vous travailler en lien avec les professionnels de la petite-enfance des structures que vous livrez ? Aimeriez-vous intervenir sur des temps dédiés à l'alimentation avec eux ?</p>	<p>Si oui, lesquelles ? Avec quel métier ? Comment cela se passe-t-il ? Dans quel(s) contexte(s), pour quelle(s) occasion(s) ? Si non, pourquoi ? Seriez-vous intéressé pour faire du travail collaboratif sur vos temps de travail ?</p> <p>Quelle(s) réflexion(s) menez-vous lors de la mise en place d'un tel travail ? Différence selon qu'il s'agisse de crèche/halte-garderie/multi-accueil ? Avez-vous connaissance de retours d'autres personnes ?</p> <p>Si oui, dans quel(s) contexte(s), comment ? Régulièrement ? Si non, pourquoi ?</p> <p>*Si oui, lesquels ? Comment cela se passe-t-il ? *Autour de l'alimentation ? *Si non, pourquoi ?</p> <p>Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?</p>

		<p>Pensez-vous qu'il soit possible de faire travailler ensemble personnel de la restauration collective et professionnels de la petite enfance ? Quel(s) intérêt(s) trouvez-vous à cette démarche ?</p> <p>En ce qui concerne l'éducation au goût, pensez-vous que travailler en commun entre professionnels de la petite-enfance et agents de la restauration collective puisse être utile ? Quels intérêts y voyez-vous ?</p> <p>Pouvez-vous identifier des freins/leviers au travail collaboratif entre vous/ces deux acteurs ? Plus particulièrement concernant la mise en place d'ateliers/animation d'éducation au goût ?</p>	<p>Si oui, pourquoi ? Sur quel(s) sujet(s) trouveriez-vous cela pertinent ? Comment, pour quel but ? Si non, pourquoi ?</p> <p>Si oui, pourquoi ? Sur quel(s) sujet(s) trouveriez-vous cela pertinent ? Comment, pour quel but ? Si non, pourquoi ?</p> <p>Besoin de soutien, conseils, formations ? Financements ? Contraintes horaires ? Disponibilités ? Missions différentes ?</p>
--	--	---	--

De votre côté, auriez-vous des questions que vous souhaiteriez me poser ? Pensez-vous que j'ai pu oublier des éléments et qu'ils vous semblent importants d'aborder ?

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à mes questions.

Paragraphe de présentation :

« Bonjour, je me présente, je m'appelle Célia Giraudie. Tout d'abord, je voudrais vous remercier d'avoir accepté de participer à cet entretien et du temps que vous m'accordez afin de répondre à mes questions. Cet entretien va m'aider dans la réalisation de ma recherche de master. A cette occasion, je suis stagiaire au sein de la coopérative Cresna. Mon sujet de recherche porte sur l'éducation au goût et la petite-enfance (0-3 ans). Afin de mieux retenir et de ne pas déformer vos propos, je souhaiterai enregistrer l'entretien. L'enregistrement me permettra de conserver, le temps de la retranscription, une trace anonymée et confidentielle de notre conversation telle qu'elle a eu lieu, sans modification de nos échanges et surtout de votre parole. Je m'engage une fois retranscrits et anonymés à effacer cet enregistrement. Êtes-vous d'accord ? Vous pouvez donc répondre le plus librement possible. Ne vous inquiétez pas, il n'y a pas de réponses justes ou fausses aux questions posées : toutes vos réponses seront intéressantes et précieuses et m'aideront dans la compréhension de mon sujet. Si vous avez des questions avant que l'on commence, n'hésitez pas. »

Annexe G : Définition de l'éducation au goût transmise aux personnes interrogées

Source : ANEGJ, 2017a

Association Nationale pour l'Éducation au Goût des Jeunes

Définitions de l'éducation au goût

En 2008, l'Institut Français pour la Nutrition¹⁰ a défini l'éducation au goût de la façon suivante :

« Ensemble des processus éducatifs basés sur la découverte des perceptions sensorielles procurées par les aliments, qui vise leur appréhension au-delà d'une réponse dichotomique et normative de type « bon / mauvais »

En 2011, le référentiel de compétences des éducateurs du goût (voir doc. [2] - Annexe 1 - Liste des documents de référence et bibliographie) qualifie la mission des éducateurs du goût de la façon suivante :

« L'éducateur du goût développe chez les personnes de tous âges, l'usage des 5 sens dans leur alimentation, dans une perspective d'autonomie, de découverte de soi, de bien-être et de lien social. »

En d'autres termes, l'éducation au goût a pour objectifs, non seulement le développement de la sensorialité en relation avec l'alimentation, et également « au-delà », le développement personnel, d'un individu inscrit dans un espace social.

Cette pluralité d'objectifs de l'éducation au goût se manifeste également dans les résultats d'une enquête menée en 2013-2014 sur les pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre auprès des jeunes mangeurs, par 29 praticiens de l'éducation au goût, membres de l'ANEGJ (voir doc.[5] - Annexe 1 - Liste des documents de référence et bibliographie).

Cette enquête a permis d'identifier deux types de visée dans les pratiques d'éducation au goût :

1. Des pratiques de transmission de connaissances sur *l'usage des sens* où les aliments sont utilisés comme prétextes au développement de l'acuité sensorielle de l'individu.
2. Des pratiques cherchant à conduire l'individu vers des valeurs *d'autonomie, de découverte de soi, de bien-être et de lien social.*

¹⁰ IFN : Association loi 1901, avec pour objectif de « favoriser la concertation entre les milieux scientifiques et les professionnels de la chaîne agroalimentaire à l'occasion des questions intéressant la nutrition, et l'Alimentation dans leurs différentes dimensions, et leur promotion ... » (Statut – 13 mars 1974, révisés en 2001). L'IFN a laissé place au Fonds Français pour l'Alimentation et la Santé (FFAS).

Ainsi, au vu de ces analyses de pratiques, l'ANEGJ propose la définition de l'éducation au goût suivante :

« L'éducation au goût est un processus éducatif mettant en œuvre des pratiques pédagogiques reposant sur l'acte alimentaire, comme interaction entre les aliments et les mangeurs sensibles. »

Cette nouvelle définition permet de préciser l'éducation au goût selon deux grands axes :

- **L'éducation pour le goût** concernant l'usage des sens dans un objectif de développer l'acuité sensorielle du mangeur (centrée sur l'aliment).
- **L'éducation par le goût** permettant de développer le bien-être physique, mental et social du mangeur (centrée sur le mangeur).

De cette définition, l'ANEGJ structure sa conception de l'éducation au goût autour de deux objectifs généraux :

- Le développement personnel du mangeur ancré dans son expérience sensible.
- Le développement du mangeur comme membre inscrit dans un collectif (groupe d'animation, groupe familial, religieux, culturel, société française dans sa diversité culturelle).

Annexe H : Détails de la répartition des entretiens exploratoires et probatoires réalisés en fonction de différents facteurs

Légende

	Phase exploratoire
	Phase probatoire

TOTAL PAR STRUCTURE	
Crèche inter-entreprises (privé)	2
Micro-crèche sociale (privé)	1
Coopérative d'expertise autour de l'alimentation (privé)	1
Pouponnière (privé)	1
<i>Total</i>	5
TOTAL PAR STRUCTURE	
Multi-accueil (public)	8
Multi-accueil associatif (privé)	4
Crèche parentale associative (privé)	3
Crèche collective (privé)	3
Communauté de Communes (public)	2
Micro-crèche (privé)	2
Multi-accueil (privé)	1
Restauration collective (privé)	2
Association (privé)	1
Crèche (public)	1
Crèche collective (public)	1
Crèche collective et familiale (public)	1
Crèche familiale (public)	1
Crèche Halte-garderie (privé)	1
PMI (public)	1
Restauration collective spécialisée dans les 0-3 ans (privé)	1
<i>Total</i>	33
<i>Total E + P</i>	38

TOTAL PAR FONCTION	
Auxiliaire de puériculture	3
Directrice et co-gérante	1
Cuisinier	1
Chargée de projet Alimentation, Éducatrice du goût	1
Chargée de projet Environnement, Éducatrice du goût	1
<i>Total</i>	7
TOTAL PAR FONCTION	
Auxiliaire de puériculture	5
Directrice	5
Infirmière puéricultrice	3
Responsable	3
Directrice et Éducatrice de Jeunes Enfants	2
Infirmière puéricultrice et directrice	2
Infirmière puéricultrice et responsable	2
Directrice adjointe et infirmière puéricultrice	2
Agent de service en cuisine	1
Aide auxiliaire avec formation CAP Petite-Enfance et cuisinière	1
Chef de secteur	1
Chef gérant	1
Cuisinier	1
Cuisinière	1
Diététicienne-Nutritionniste	1
Diététicienne-Nutritionniste, Chargée de projet en Alimentation et Éducatrice du goût	1
Directrice des services petite-enfance d'une Communauté de Communes	1
Puéricultrice cadre supérieur de santé	1
Référent atelier Alimentation de la crèche	1
<i>Total</i>	35
<i>Total E + P</i>	42

TOTAL PAR MOIS	
Avril	2
Mai	3
<i>Total</i>	5
TOTAL PAR MOIS	
Mai	6
Juin	11
Juillet	16
<i>Total</i>	33
<i>Total E + P</i>	38

TOTAL PAR LIEU	
Au sein de la crèche	3
Au Cresna	2
<i>Total</i>	5
TOTAL PAR LIEU	
Au sein de la cuisine centrale	2
Au sein des locaux de la Com'Com	1
Au sein de la crèche	7
Dans une brasserie	1
Au Cresna	1
Au sein des locaux de la PMI	1
<i>Total</i>	13
<i>Total E + P</i>	18

TOTAL PAR DÉFINITION	
Gardée	2
Non donnée	2
Non gardée	1
<i>Total</i>	5
TOTAL PAR DÉFINITION	
Non donnée	20
Donnée oralement	7
Gardée	4
Non gardée	1
Non donnée mais tentée	1
<i>Total</i>	33
<i>Total E + P</i>	38

TOTAL PAR GUIDE	
Cuisiner/Restauration Collective	6
Institutionnel/Directeur	17
Professionnel de la petite enfance	9
Éducateur du goût	1
<i>Total</i>	33

TOTAL PAR PASSATION	
En face à face	5
<i>Total</i>	5
TOTAL PAR PASSATION	
Téléphone	19
En face à face	13
Skype	1
<i>Total</i>	33
<i>Total E + P</i>	38

TOTAL PAR DÉPARTEMENTS	
63	5
<i>Total</i>	5
TOTAL PAR DÉPARTEMENTS	
63	13
38	5
42	4
26	2
15	1
03	1
43	1
01	1
69	1
73	1
74	1
07	1
33	1
<i>Total</i>	33
<i>Total E + P</i>	38

Annexe I : Représentations graphiques des données obtenues lors de l'étude et comparaison avec le niveau national

● ≤ 20 places ● 21 à 40 places ● 41 à 60 places ● 61 à 80 places ● > 80 places

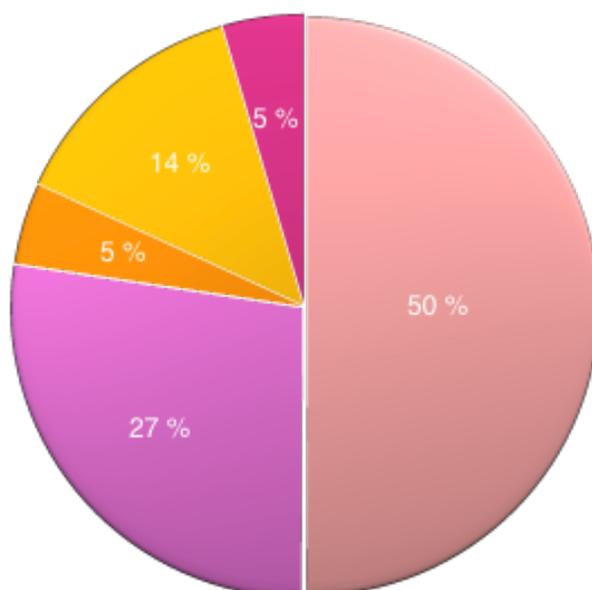


Figure 13 : Représentation de la capacité d'accueil des EAJE interrogés dans le cadre de la présente recherche

Source : *personnelle*

● ≤ 20 places ● 21 à 40 places ● 41 à 60 places ● 61 à 80 places ● > 80 places

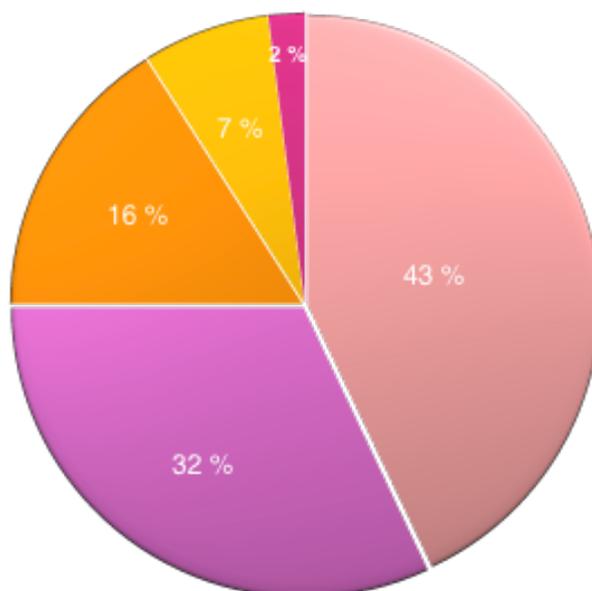


Figure 14 : Représentation graphique de la capacité d'accueil des EAJE interrogés dans le cadre de l'étude du CRÉDOC

Source : *d'après CRÉDOC, 2011*

Annexe J : Exemples de menus proposés par différentes structures

Source : documents transmis par les enquêtés lors des entretiens ou sites internet des structures

		LUNDI			MARDI			MERCREDI			JEUDI			VENDREDI		
		Bébés	Moyens	Grands	Bébés	Moyens	Grands	Bébés	Moyens	Grands	Bébés	Moyens	Grands	Bébés	Moyens	Grands
Proposition 1	E			Salade de maïs aux poivrons			Salade de pois chiche			Salade de melon au cassis			Salade de riz au saumon			Céleri râpé
	VPO	Filet de colin	Filet de colin au poivre de Sechuan	Filet de colin au poivre de Sechuan	Escalope de dinde	Escalope de dinde aux champignons	Escalope de dinde aux champignons	Égréné de bœuf VBF	Égréné de bœuf VBF	Lasagnes bolognaise	Jambon blanc	Œuf béchamel	Œuf béchamel	Sauté de porc VPF	Sauté de porc VPF	Sauté de porc au curry VPF
	F	Purée de pommes de terre	Purée de pommes de terre	Riz pilaf	Purée de pommes de terre	Purée de pommes de terre	Semoule	Purée de pommes de terre	Purée de pommes de terre		Purée de pommes de terre	Purée de pommes de terre	Boullgour	Purée de pommes de terre	Purée de pommes de terre	Cœur de blé
	L	Purée de brocolis	Purée de brocolis	Brocolis béchamel	Purée de haricots verts	Purée de haricots verts	Haricots verts	Purée de carottes	Purée de carottes	Carottes	Purée de chou-fleur	Purée de chou-fleur	Gratin de chou-fleur	Purée de courgettes	Purée de courgettes	Courgettes
	PL	Petit suisse	Petit suisse	Petit suisse	Fromage blanc	Fromage blanc	Fromage à tartiner	Yaourt	Yaourt	Bleu d'Auvergne	Yaourt	Yaourt	Fromage	Petit suisse	Petit suisse	Brie
F		Compote	Compote		Compote	Compote		Compote	Compote		Compote	Fruit		Compote	Compote	
Proposition 2	E		Salade de blé			Pastèque			Salade de maïs			Cœurs de palmiers				Pamplemousse
	VPO	Porc	Rouelle de porc à la diable	Poulet		Poulet		Veau	Escalope de veau panée	Poisson	Poisson	Bœuf			Chili con carné	
	F	Purée pomme de terre et carottes		Purée de pommes de terre et courgette		Pâtes		Purée de pommes de terre et haricots verts		Purée de pommes de terre, poireaux et		Purée de pommes de terre et épinards			Riz	
	PL	Laitage	Laitage	Laitage		Glace		Laitage	Pain et fromage		Fondue de poireaux		Laitage			
	F											Fraises à la crème			Fruit	
Proposition 3	E		Tarte à l'oignon			Soupe de lentilles			Cake aux olives			Salade verte			Soupe de carottes	
	VPO	Jambon hâché		Jaune d'oeuf		Haricots		Poisson hâché	Cabillaud sauce citron	Bœuf hâché		Hachis parmentier		Thon hâché		
	F	Purée de pommes de terre	Endive au jambon	Purée de pommes de terre		rouges et		Purée de pommes de terre		Purée de pommes de terre		Purée de pommes de terre		Purée de pommes de terre	Blé à la sauce tomate	
	L	Purée d'épinards		Purée de haricots verts		Riz		Purée de navets	Poêlée carottes/navets	Purée de panais				Purée de carottes		
	PL	Yaourt	Crème à la vanille	Yaourt		Yaourt		Yaourt	Fromage blanc	Yaourt	Pain	Brie	Yaourt	Pain	Tomme de Savoie	
F	Compote		Compote		Poires		Compote		Compote		Orange	Compote		Pomme		
Proposition 4	E		Courgette râpée andalouse			Salade de lentilles gribiche			Tomate sauce bulgare			Concombres et maïs			Betterave rouge vinaigrette	
	VPO	Émincé de poulet français	Émincé de cuisse de poulet français	Aiguillette de bœuf VBF		Aiguillette de bœuf VBF		Émincé de porc (dinde)	Émincé de porc au caramel (dinde)	Filet de merlu	Merlu grillé sauce vierge	Jambon blanc (dinde)				
	F		Penne Rigate						Riz basmati			Pommes nouvelles au four			Taboulet oriental	
	L	Purée de courgette	Poivron et tomates bio basquaise	Purée de haricots verts		Haricots verts persillés		Purée de carottes et petits pois		Purée d'épinards			Purée de betteraves rouges		Tarte tomate et moutarde	
	PL	Petit suisse nature	Gâteau au yaourt			Fromage		Yaourt nature	Yaourt nature			Reblochon fermier AOP	Fromage blanc nature		Brie	
F			Compote pomme/pêche		Pêche			Salade estivales pastèque et fraises		Compote pomme/abricot				Melon		
Proposition 5	E			Carottes râpées à l'orange			Velouté d'asperges			Salade d'avocat et thon			Endives fourrées au tartare			Chou blanc râpé
	VPO			Tortilla et champignons persillés			Poisson du jour			Gâteau de voie de volaille (ou cuisse de dinde)			Boulettes de bœuf		Tajine d'agneau (semoule, courge muscade et abricots secs)	
	F						Timbale de riz						Patato de brocolis			
	L						Fondue d'épinard			Purée de chou blanc à l'emmental			Yaourt		Petit suisse	
	PL			Clafoutis aux poires			Fromage blanc									
F						Salade d'orange			Pêches au sirop			Pommes au four		Compote de poire		

Légende

- VBF Viande Bovine Française
 - VPF Viande Porcine Française
 - E Entrée
 - VPO Viande Poisson Œuf
 - F Féculent
 - L Légume
 - PL Produit laitier
 - F Fruit
- Mention d'un condiment
Menu végétarien
Produit local
Précision du fait maison
Produit (au moins un dans l'intitulé) issu de l'agriculture biologique

TABLE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

- ANEGJ** : Association National pour l'Éducation au Goût des Jeunes
- ARS** : Agence Régionale de Santé
- AuRA** : Auvergne-Rhône-Alpes
- CAF** : Caisses d'Allocations Familiales
- CCAS** : Centre Communal d'Action Sociale
- CEJ** : Contrat Enfance et Jeunesse
- Cmg** : Complément de libre choix du mode de garde
- CNA** : Conseil National de l'Alimentation
- CNAF** : Caisse Nationale d'Allocation Familiale
- COG** : Convention d'Objectifs et de Gestion
- DGCS** : Direction Générale de la Cohésion Sociale
- DOHaD** : Developmental Origins of Health and Diseases ou « origine développementale de la santé et des maladies »
- DRAAF** : Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt
- DREES** : Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques.
- EAJE** : Établissement d'Accueil du Jeune Enfant
- EJE** : Éducatrices de Jeunes Enfants
- FFAS** : Fond Français pour l'Alimentation
- GEM-RCN** : Groupe d'Étude des Marchés de Restauration Collective et Nutrition
- HACCP** : Hazard Analysis Critical Control Point ou « Analyse des dangers et points critiques pour leur maîtrise »
- HCSP** : Haut Conseil de la Santé Publique
- IFN** : Institut Français pour la Nutrition (maintenant FFAS)
- IGAS** : Inspection Générale des Affaires Sociales
- IGEN** : Inspection Générale de l'Éducation Nationale
- IREPS** : Instance Régionale d'Éducation et de Promotion Santé
- MAAF** : Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt
- MAAPRAT** : Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du Territoire
- MAM** : Maison d'Assistants Maternels
- MNEJVA** : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative
- MSS** : Ministère des Solidarités et de la Santé
- Paje** : Prestation d'accueil du jeune enfant
- PMI** : Protection Maternelle et Infantile

PNNS : Plan National Nutrition Santé

PNA : Plan National pour l'Alimentation

PSU : Prestation de Service Unique

RAM : Relais d'Assistants Maternels

SFSP : Société Française de Santé Publique

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Liens entre les différentes éducations au regard du domaine de la petite enfance	20
Figure 2 : Évolution et principales étapes des politiques familiales en France	25
Figure 3 : Courbe de Heckman	31
Figure 4 : Répartition des enfants de moins de 3 ans selon le mode de garde en semaine, de 8h à 19h, en France, en 2013	34
Figure 5 : Représentations des différents flux financiers	36
Figure 6 : Répartition par département du nombre de places en EAJE pour 100 enfants de moins de 3 ans en 2015	38
Figure 7 : Modes d'accueil souhaités à la naissance et utilisés lors de la rentrée 2017	40
Figure 8 : Évolution des modes alimentaires chez le nourrisson	53
Figure 9 : Du lait au registre alimentaire adulte.....	61
Figure 10 : Facteurs influençant l'acceptabilité à la diversification de l'enfant ainsi que ses préférences et comportements alimentaires à 2 ans	64
Figure 11 : Arbre décisionnel du protocole à suivre en fonction de la réponse à la question « Avez-vous déjà entendu parler de l'éducation au goût ? »	76
Figure 12 : Lien entre les différentes éducations liées à l'alimentation suite au travail de recherche de ce mémoire	141
Figure 13 : Représentation de la capacité d'accueil des EAJE interrogés dans le cadre de la présente recherche.....	176
Figure 14 : Représentation graphique de la capacité d'accueil des EAJE interrogés dans le cadre de l'étude du CRÉDOC	176

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Méthodologie suivie pour la recherche de guides ou de livrets.....	48
sur l'alimentation pour la petite enfance par région et par département.....	48
Tableau 2 : Évolution et développement sensoriel et psychomoteur	57
de l'enfant d'avant la naissance à 3 ans	57
Tableau 3 : Tableau récapitulatif des entretiens réalisés en phase exploratoire.....	81
Tableau 4 : Tableau récapitulatif des entretiens réalisés en phase probatoire	83
Tableau 5 : Liste des mots évoqués par les enquêtés à la question « Si je vous dis alimentation et petite enfance, à quoi pensez-vous spontanément ? ».....	128
Tableau 6 : Liste des différentes préconisations et pistes d'action ressorties de l'analyse des résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire	144

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE.....	7
INTRODUCTION GENERALE.....	8
PREMIERE PARTIE – QUE DIT LA LITTERATURE ?.....	10
CHAPITRE 1. UNE POLITIQUE PUBLIQUE DE L’ALIMENTATION.....	11
1. Un peu d’histoire.....	11
2. Le Plan National Nutrition Santé (PNNS) et le Plan National pour l’Alimentation (PNA) : une thématization récente.....	12
2.1. <i>Naissance du PNNS</i>	12
2.2. <i>La mise en place du PNA</i>	13
2.2.1. Moderniser et unifier l’alimentation	13
2.2.2. Axes d’orientation du PNA.....	14
3. Les 1000 premiers jours du reste de ta vie.....	15
3.1. <i>Un impact quasi indélébile</i>	16
3.2. <i>Pourquoi s’intéresser si tôt à l’alimentation ?</i>	16
3.3. <i>Entre développement précoce et sensorialité...</i>	16
4. L’éducation à quoi... ?.....	17
4.1. <i>DES éducationS</i>	17
4.2. <i>L’éducation au goût</i>	20
4.2.1. Bonjour Madame la Politique !	21
4.2.2. En action sur le terrain	22
CHAPITRE 2. LA PETITE ENFANCE : ETAT DES LIEUX	24
1. Politiques familiales, de la petite enfance et d’accueil en France.....	24
1.1. <i>Politique familiale : du côté de la famille</i>	24
1.1.1. Des enjeux : lesquels, comment, pourquoi ?	24
1.1.2. Vous avez dit changements ?.....	25
1.2. <i>La parentalité : du côté des parents, ou presque</i>	26
1.2.1. Soutien à la parentalité : soutien à qui, à quoi ?	28
1.2.2. Soutien à la parentalité : une approche holistique.....	29
1.2.3. Les enfants, dès le plus jeune âge	30
1.3. <i>Politiques de la petite enfance et d’accueil : du côté des enfants mais aussi des parents</i>	31
1.3.1. Organisation et sectorisation	32
1.3.2. Genèse et évolution	32
2. Les EAJE, entre diversité, multiplicité et inégalité	33
2.1. <i>Évolution des attentes des EAJE</i>	33
2.2. <i>EAJE : qui, quoi, comment ?</i>	34
2.2.1. Une pluralité d’acteurs	34
2.2.2. Une pluralité de financements.....	35
2.2.3. Mais qui s’en occupe ?.....	37
2.3. <i>EAJE : des disparités territoriales dans l’offre et l’accès</i>	37
2.3.1. Disparités d’offre sur le territoire.....	38
2.3.2. Des inégalités d’accès pour les familles	39
2.4. <i>Pour le développement et le bien-être de l’enfant</i>	40
2.4.1. Entre holisme et globalité.....	41
2.4.2. « Tout est langage, corps, jeu, expérience »	41
2.4.3. Prévention et lutte contre les inégalités.....	42

3.	« Miam miam », il est l'heure de manger !.....	44
3.1.	<i>Peu de données et à qui veut faire quoi.....</i>	44
3.2.	<i>Des réglementations à respecter</i>	45
3.3.	<i>La cuisine dans les EAJE.....</i>	46
3.3.1.	Du côté de la gestion concédée	46
3.3.2.	Du côté de l'autogestion, quoi que.....	47
3.4.	<i>Le temps du repas en EAJE.....</i>	50
3.5.	<i>Être et agir ensemble : un travail nécessaire et à approfondir</i>	50
CHAPITRE 3.	GRANDIR ET S'ALIMENTER, S'ALIMENTER ET GRANDIR.....	52
1.	Des besoins alimentaires spécifiques.....	52
2.	Des apprentissages (alimentaires) indispensables.....	53
2.1.	<i>Apprendre dans l'alimentation</i>	<i>54</i>
2.1.1.	Quand manger permet de se construire.....	55
2.1.2.	Manger au sein d'un collectif.....	55
2.2.	<i>Perceptions sensorielles : d'avant la naissance à 3 ans, voire plus</i>	<i>56</i>
2.2.1.	Des bébés aux capacités perceptives et sensorielles précoces	58
2.2.2.	Diversification alimentaire : de rejets en préférences.....	59
2.2.3.	Néophobie alimentaire : quand l'alimentation devient ennemie.....	60
2.2.4.	Familiarisation et expérimentation : les maîtres mots	62
	DEUXIEME PARTIE – QUE DIT LA METHODOLOGIE ?.....	65
CHAPITRE 1.	SANS TERRAIN ET PROBLEMATISATION, L'ENQUETE N'EST RIEN.....	66
1.	Qui dit recherche, dit terrain de recherche et de stage	66
2.	Mise en mots et problématisation.....	68
2.1.	<i>Quelques précisions.....</i>	<i>68</i>
2.2.	<i>Socle de la recherche : la problématique.....</i>	<i>69</i>
2.3.	<i>Briques de la recherche : les hypothèses</i>	<i>70</i>
CHAPITRE 2.	METHODE ET RIGUEUR, LES MAITRES MOTS	72
1.	Comment et quoi collecter ?	72
1.1.	<i>Le choix du qualitatif.....</i>	<i>72</i>
1.2.	<i>L'entretien semi-directif.....</i>	<i>73</i>
1.2.1.	Le guide d'entretien	74
1.2.2.	Explication du guide d'entretien	75
1.2.3.	Savoir rester large sur la thématique abordée.....	78
2.	Auprès de qui collecter ?	79
2.1.	<i>Choix de l'échantillon et des personnes le composant</i>	<i>79</i>
2.2.	<i>Mode de recrutement.....</i>	<i>80</i>
3.	Le déroulement de la collecte.....	80
3.1.	<i>Première étape : la phase exploratoire.....</i>	<i>81</i>
3.2.	<i>Deuxième étape : la phase probatoire.....</i>	<i>82</i>
3.2.1.	Présentation générale de la phase probatoire	82
3.2.2.	Présentation et début d'analyse des profils des enquêtés.....	84
3.3.	<i>Troisième étape : le temps de l'analyse.....</i>	<i>85</i>
3.3.1.	L'enregistrement, un fidèle compagnon.....	86
3.3.2.	La retranscription, gourmande en temps mais indispensable.....	86
3.3.3.	L'analyse, la dernière ligne droite	87
CHAPITRE 3.	RETOUR SUR LE DEROULEMENT DE LA RECHERCHE	88
1.	Le mode de recrutement.....	88
2.	Des postes de directrices récents.....	88
3.	Temporalité de la recherche.....	89

4. Des duos en entretien	89
TROISIEME PARTIE – QUE DIT LE TERRAIN ?.....	90
CHAPITRE 1. TEMPS DE REPAS ET HORS REPAS : LA REALITE DU TERRAIN	91
1. Présentation globale des structures interrogées	91
1.1. <i>Accueillir les enfants : une dépendance parfois face aux locaux.....</i>	<i>91</i>
1.1.1. Combien et jusqu'à quel âge ?	91
1.1.2. En inter-âge ou en âges mélangés ?	92
1.2. <i>Approvisionner et gérer des repas.....</i>	<i>93</i>
1.2.1. Diversité des modes de gestion.....	93
1.2.2. Harmoniser ou ne pas harmoniser ?.....	95
2. C'est l'heure de passer à table !.....	96
2.1. <i>Qu'est-ce qu'on mange aujourd'hui ?</i>	<i>96</i>
2.1.1. Variété et planification des repas.....	96
2.1.2. Tout le monde met un peu la main à la pâte	96
2.1.3. Bases de travail et confection des menus.....	97
2.1.4. Du bio, du local, de saison et végétarien si possible.....	98
2.1.5. Importance du nutritionnel et de la variété.....	102
2.1.6. Qui mange quoi et comment ?.....	104
2.1.7. Épicé ou pas épicé ?	108
2.2. <i>À table les enfants !.....</i>	<i>111</i>
2.2.1. À quelle heure on mange ?	111
2.2.2. Être bien installé pour manger.....	111
2.2.3. Temps du repas, temps d'apprentissages et de valeurs	112
2.2.4. Temps de service et d'accompagnement des repas	112
2.2.5. Faire ou ne pas faire comme les copains	115
2.2.6. Proposer un nouvel aliment ?	116
2.3. <i>Des métiers différents, ce qui n'est pas anodin.....</i>	<i>118</i>
3. Le repas, oui mais pas que...	118
3.1. <i>L'atelier cuisine, un constant</i>	<i>118</i>
3.1.1. À consommer régulièrement	118
3.1.2. Sensorialité, manipulation, langage et découverte alimentaire	119
3.1.3. Le poids des normes sanitaires	120
3.1.4. Un atelier spécifiquement pour les grands	121
3.2. <i>Le potager, quand c'est possible</i>	<i>122</i>
3.3. <i>Autour des jeux et des livres</i>	<i>123</i>
3.4. <i>Des sorties plutôt compliquées</i>	<i>123</i>
3.4.1. Des freins empêchant de sortir	123
3.4.2. Des découvertes de toutes sortes	123
3.5. <i>La dînette, absente du genre</i>	<i>124</i>
3.6. <i>La Semaine du Goût, un incontournable.....</i>	<i>125</i>
3.7. <i>Retour sur le repas : des menus thématiques.....</i>	<i>126</i>
3.8. <i>Et les parents ?.....</i>	<i>127</i>
4. Représentations de l'alimentation sur et en petite enfance	128
4.1. <i>« Alimentation et petite enfance » ?</i>	<i>128</i>
4.2. <i>Avoir un positionnement d'équipe commun, indispensable mais pas toujours facile</i>	<i>129</i>
5. Et l'éducation au goût dans tout ça ?	129
5.1. <i>Une notion connue en partie</i>	<i>129</i>
5.1.1. La prédominance du goût et des sens	129
5.1.2. Une pratique inconscientisée.....	130
5.2. <i>Quid de l'impact sur l'enfant ?.....</i>	<i>131</i>
5.3. <i>Leviers et freins.....</i>	<i>132</i>

6.	Collaboration entre petite enfance et restauration collective.....	133
6.1.	<i>Présente en partie</i>	133
6.2.	<i>Plus de freins que de leviers</i>	134
6.3.	<i>De la réflexivité induite chez les enquêtés</i>	134
CHAPITRE 2.	RETOUR SUR LES HYPOTHESES	136
CHAPITRE 3.	ET MAINTENANT, QUE FAIRE CONCRETEMENT ?	140
1.	Vous avez dit éducation au goût ?	140
2.	Retour sur DES éducationS	141
3.	Préconisations et pistes d'action	142
CONCLUSION GENERALE		145
BIBLIOGRAPHIE		148
TABLE DES ANNEXES		157
	Annexe A : Cartes mentales des politiques de l'alimentation	158
	Annexe B : Carte mentale des politiques de la petite enfance	160
	Annexe C : Analyse des offres alimentaires pour la petite enfance proposées par différentes sociétés de restauration	161
	Annexe D : Tableau récapitulant les caractéristiques de différents livrets trouvés sur l'alimentation et la petite enfance par région et département	162
	Annexe E : Carte mentale des formations diplômantes du champ de la petite enfance et leurs thématiques abordées.....	165
	Annexe F : Guide d'entretien.....	166
	Annexe G : Définition de l'éducation au goût transmise aux personnes interrogées	173
	Annexe H : Détails de la répartition des entretiens exploratoires et probatoires réalisés en fonction de différents facteurs.....	175
	Annexe I : Représentations graphiques des données obtenues lors de l'étude et comparaison avec le niveau national.....	176
	Annexe J : Exemples de menus proposés par différentes structures.....	177
TABLE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS		178
TABLE DES FIGURES		180
TABLE DES TABLEAUX		181
TABLE DES MATIERES		182

RESUME

Les établissements d'accueil du jeune enfant constituent de plus en plus un lieu de vie et de socialisation pour l'enfant. Et ce parfois dès 2 mois et demi. La période entre 0 et 3 ans est synonyme d'importants changements et d'évolutions pour l'enfant que ce soit au niveau de son développement physique, sensoriel, moteur ou psychique. L'alimentation joue une fonction notable et évolue aussi beaucoup au cours de ces trois premières années. Les structures d'accueil qui s'occupent des enfants sur les temps de repas ont donc un rôle et un regard non négligeables à avoir dessus. L'alimentation de l'enfant sur cette période peut donc être source d'investissements et d'intérêts, particulièrement au niveau de l'éveil sensoriel, très sensible sur cette tranche d'âge. La présente recherche se propose de s'interroger sur les pratiques professionnelles du champ de la petite enfance liées aux temps sur l'alimentation (repas et activités), comme pouvant s'imbriquer à l'éducation au goût.

Mots clés : Éducation au goût – Éveil sensoriel – Petite enfance – Établissements d'Accueil du Jeune Enfant – Pratiques professionnelles

ABSTRACT

The childcare center are more and more a life's space and socialization for the child. It's begun in 2 and half old years. The period between 0 and 3 years old is synonymous with the evolution for the child, it works for his body, minds, sense. The food is an important part and change a lot during the third first years. The framework of home who keeps the children during the lunch are a high responsibility and it's not useless. The child's food during this time are important, particularly for the awakening sensory, very light before. This research wonder of the professional act for the child link to the food times (lunch and activities), as can asking to the taste education.

Keywords : Taste education – Sensory awakening – Early childhood – Childcare center – Professional practices