

## **Quels savoirs ingérer et comment les digérer pour devenir acteur de sa consommation ?**

**Myriam Bouverat**

**N**otre propos se situe dans le contexte suisse romand de la formation des enseignant-e-s en économie familiale (EF), dispensée par le Programme intercantonal romand de formation des enseignants en activités créatrices et en économie familiale (PIRACEF). Ce dispositif de formation a pour ambition de faire évoluer cette discipline – mal connue et souvent rangée parmi les scories d’un système éducatif inégalitaire en termes de genre – vers un ensemble pluridisciplinaire nommé provisoirement « Sciences et techniques de l’alimentation et de la consommation ».

Ce texte ouvre une réflexion sur les types de savoirs nécessaires à intégrer par des enseignant-e-s en formation afin qu’ils puissent construire ensuite, avec leurs élèves, la compétence d’être acteur ou actrice de leur consommation.

Rassemblant quelques observations personnelles réalisées dans le cadre de notre enseignement ainsi que des éléments de recherche et des réflexions d’auteur-e-s en didactique ayant traité de la question du rapport aux savoirs et de l’apprentissage de savoirs complexes<sup>53</sup>, le travail présenté est exploratoire.

---

53. Nous entendons par « savoir complexe », un objet dont la construction dynamique est faite d’apports disciplinaires variés soumis à des changements de paradigmes. Le paradigme étant considéré dans le sens de Kuhn comme un ensemble des croyances, valeurs, théories, méthodes, techniques et critères de jugement partagés par les membres d’une communauté scientifique durant une période de consensus (Kuhn, 1962).

## D'UN AXE DES AXES DE LA FORMATION EN EF : SCIENCES, SYSTÉMIQUE ET COMPLEXITÉ

Cet axe de la formation est constitué de thématiques complexes (logiques de l'agroalimentaire, sécurité sanitaire des aliments, marketing et consommation, production alimentaire et développement durable, etc.) qui sont abordées avec une approche scientifique et des outils de la systémique. À ce jour, elles ne sont étudiées que théoriquement, étant entendu que l'objectif est de les relier dans des espaces-temps où pratique enseignante et cadres théoriques seraient étroitement imbriqués.

Mais avant d'évoquer les savoirs nécessaires pour aborder la complexité de ces différentes thématiques, il est utile de présenter le contexte professionnel dans lequel notre public en formation évolue puisqu'il s'agit d'une formation en cours d'emploi.

## L'ÉCONOMIE FAMILIALE ET SON ÉVOLUTION

Rappelons ici brièvement l'histoire de cette discipline qui, d'un enseignement ménager dans les années 1930 réservé aux filles, reconsidéré dès 1968 sous un angle plus économique sous l'impulsion des mouvements féministes, puis ouvert aux garçons en 1981, a encore été remise en question au moment de l'élaboration du Plan d'études romand entre 2000 et 2010 même si, comme le soulignait déjà Forster (1999), « *l'économie familiale, revue et corrigée, ne se focalise plus sur la cuisine et l'alimentation, mais s'intègre dans un enseignement plus large de prévention, d'éducation à la consommation, à la citoyenneté* » (p. 20).

Au final, l'EF est encore aujourd'hui une discipline au même titre que l'histoire ou la géographie dans certains cantons. Elle vient compléter les objectifs de l'éducation nutritionnelle et de l'éducation physique et sportive dans une approche de santé globale.

Cette évolution nous intéresse particulièrement puisque l'économie familiale telle que définie par le Plan d'études romand (CIIP, 2010)<sup>54</sup> s'est ouverte aux enjeux de la consommation en proposant à l'élève d'« agir en consommateur responsable » et d'« assurer la gestion d'un ménage » en posant un regard critique et en engageant « sa responsabilité dans une perspective citoyenne », tout en gardant une dimension technique de pratique en cuisine. Avec cette finalité ambitieuse, chapeautée par l'idée et les contenus d'une Éducation en vue d'un développement durable et

54. Repéré à [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch).

d'une Éducation à la citoyenneté, elle en devient une discipline capable de préparer les futur-e-s citoyen-ne-s à appréhender et à comprendre ce qui se décide au niveau des grands processus techno-scientifiques et techno-économiques qui influencent notre vie quotidienne. Ceci dans l'idée d'y jouer un rôle d'acteur ou d'actrice politique, c'est-à-dire participant aux décisions sur la transformation de notre société.

C'est là que nous rejoignons le concept de *démocratie technique*, mais dans une réflexion élargie visant les rapports sciences, techniques et démocratie. En effet, il est difficile de considérer l'EF uniquement comme un ensemble de techniques culinaires.

## **SAVOIRS ET TECHNIQUES EN ÉCONOMIE FAMILIALE**

La finalité de se nourrir nécessite certes de préparer des aliments et cela exige la connaissance appliquée de techniques culinaires. Cependant, en amont, le choix des aliments en fonction de leur mode de production, de leur provenance, de leur transformation, de leur conditionnement et de leur mise sur le marché, sans oublier celui des ustensiles (outils) culinaires, demande des connaissances scientifiques parfois complexes émanant de toutes les sciences. Par conséquent, cerner l'ensemble des enjeux liés à l'alimentation et à la consommation ne peut se faire qu'en alliant savoirs scientifiques et savoir-faire techniques.

Il faut rappeler au passage que l'EF est une des deux seules disciplines<sup>55</sup> de la scolarité obligatoire en Suisse romande, à relier sciences et techniques ou, plus pragmatiquement, théorie et pratique. Une approche globale et généraliste d'un enseignement qui ne relègue pas l'ensemble des apprentissages techniques à une formation professionnelle post-obligatoire, comme c'est le cas en Suisse, revêt un potentiel intéressant. Cependant, il ne semble pas que les systèmes éducatifs contemporains, soumis aux exigences d'un capitalisme de configuration néolibérale, envisagent, pour ces prochaines années, une formation de type « polytechnique » qui serait non seulement coûteuse mais dangereuse, comme le souligne Hirtt (2013), car « *elle ouvre à la compréhension du monde, en éclairant l'influence des évolutions techniques sur les sociétés ; en sensibilisant les jeunes aux dangers potentiels de l'innovation technique en développant leur sens critique à cet égard ; en stimulant leur capacité à comprendre et de créer des objets techniques* »<sup>56</sup>.

55. Les Activités créatrices et manuelles sont cette seconde discipline alliant sciences et techniques. Celle-ci appartient, dans le Plan d'études romand, au domaine des Arts à côté de la *Musique* et des *Arts visuels*, ce qui est tout aussi discutable que de voir l'économie familiale (EF) rattachée au domaine *Corps et mouvement*.

56. Repéré à <http://www.investigaction.net/fr/L-Ecole-et-le-Capital-deux-cents/>

Pourtant, placer l'EF dans cette perspective polytechnique nous conforte dans notre souci de relier encore plus étroitement activité productive et acquisition de savoirs. En effet, en intégrant en continu la construction de savoirs scientifiques directement à partir de la pratique, il est possible de leur donner plus de sens.

## QUELS SAVOIRS POUR L'ÉCONOMIE FAMILIALE ?

L'économie familiale et les objectifs qu'elle poursuit aujourd'hui demandent des savoirs dans de très nombreux domaines des sciences et des techniques.

Sans vouloir être exhaustif, un-e enseignant-e de cette discipline doit aujourd'hui maîtriser, à un niveau qui reste encore à déterminer, des savoirs en sciences de l'alimentation (microbiologie, chimie, physique, nutrition, anatomie et physiologie, économie, marketing, psychologie, droit, géographie, histoire, sociologie, etc.), en technologie alimentaire (sélection, conservation, transformation, conditionnement, élimination, etc.) et les techniques culinaires (découper, peser, mesurer, mélanger, cuire, lier, émulsionner, assaisonner, colorer, etc.) sans oublier l'utilisation de tous les ustensiles associés à ces techniques. Ceci pour parvenir à couvrir et relier tous les aspects du cycle de vie d'un aliment, de la culture/élevage à la consommation en passant par la récolte/abattage, la transformation et la cuisine, en tenant compte des différentes dimensions du développement durable<sup>57</sup> et de l'éthique.

Pour faire face à la pluralité de ces savoirs, une approche systémique et interdisciplinaire nous semble pertinente pour les relier et leur donner du sens par rapport à la nécessité de se nourrir pour vivre et ne pas mourir. Pourtant, ce n'est pas suffisant. Avant de relier, il s'agit d'« élémenter » les savoirs comme le préconise Astolfi (2009) pour accéder à ce qui est élémentaire. Ceci se réalise par distillation (séparation) et non par soustraction et décomposition, deux procédés qui vident de toutes informations complexes les savoirs pour obtenir un abrégé déjà digéré (le « *digest* » en anglais) risquant de devenir indigeste. Avant de revenir sur l'élémentation des savoirs complexes, soulignons l'importance de catégoriser les savoirs.

---

57. En EF, le développement durable (DD) est souvent considéré comme un objet d'étude à part entière, distinct de la santé, alors que dans la plupart des approches du DD, à l'instar de celle choisie en Suisse, « la santé est une condition préalable, un indicateur et un effet du progrès en matière de développement durable » (Confédération suisse, 2014). Dans notre approche, la santé est incluse dans les composantes du développement durable.

## **LES TYPES DE SAVOIRS**

En nous référant à Legardez et Simonneaux (2006), nous distinguons : les savoirs de références, des savoirs naturels ou sociaux, des savoirs scolaires. Au cours de sa formation, le ou la futur-e enseignant-e en EF va devoir identifier et clarifier ces différents savoirs afin de pouvoir prendre la distance nécessaire à une analyse la plus objective possible de problématiques complexes en lien avec sa discipline pour déterminer ensuite des actions responsables. Ceci nous amène à faire un détour sur l'importance du rapport au savoir. Mornata (2015), se référant à différents auteurs, le définit comme étant un « *processus dynamique entre les dimensions épistémiques (croyances sur le savoir et les apprentissages), identitaires (le savoir est un moyen de se définir) et sociales (sa nature est historico-culturelle)* ». Ainsi, nous pouvons, comme le préconise Perrenoud (2015), imaginer un « rectangle didactique » dont les sommets seraient l'apprenant-e, l'enseignant-e, le savoir et le rapport au savoir. Cette perspective nous semble intéressante dans la mesure où elle oblige à penser également la transposition didactique du rapport au savoir qui doit aller au-delà d'un appel au mimétisme. Ceci nous conduit à considérer la dimension sociale du rapport au savoir et les différentes interactions nécessaires à la construction ou co-construction des savoirs. Nous estimons, au vu de la quantité de savoirs à convoquer et/ou à ingérer, que l'enseignant-e et les étudiant-e-s/élèves co-construisent leurs savoirs au fil des interactions vécues durant leur formation, leur vie estudiantine et/ou professionnelle et privée. Pour rendre compte de l'étendue du champ de construction des savoirs, nous choisissons l'approche de la transaction sociale qui offre un espace ouvert permettant de cerner conjointement production (interactionnisme) et reproduction (déterminisme) du social.

## **LA NOTION DE TRANSACTION SOCIALE COMME MOYEN DE DIGÉRER/INTÉGRER DE NOUVEAUX SAVOIRS**

Développée en Belgique (Rémy, 1996 ; Blanc, 1992, 2009 ; Fusulier & Marquis, 2008 ; Thuderoz, 2009) dès les années 1970 puis en Suisse (Schurmans, 2001, 2013), l'approche par la transaction sociale rejoint les notions de négociation et de régulation sociale. Ainsi, l'individu compose avec l'influence du cadre socio-historique qui l'environne, mais ce dernier ne détermine pas totalement ses actions. L'acteur ou l'actrice a donc la possibilité d'agir sur le cours de l'action et de modifier son environnement direct, via un changement de ses positions initiales qu'il ou elle effectue lors des interactions (matérielles et humaines), tant sur le plan individuel

(intra), qu'inter-individuel et social. Autrement dit, la construction sociale de la connaissance se réalise entre action individuelle et activité collective à travers la transaction sociale, celle-ci se manifestant par des processus de communication, de négociation ou d'ajustement sur les savoirs, les compétences et les valeurs en jeu.

Dans le contexte qui nous intéresse et face à des enjeux et des situations complexes, les futur-e-s enseignant-e-s en EF doivent « transacter » ou transiger pour<sup>58</sup> :

- Articuler, partiel et global, subjectif et objectif, des savoirs à construire ;
- Distinguer les conflits inter-individuels des conflits intra-individuels ;
- Construire des compromis de coexistence et d'action réciproque entre leur communauté de pratique et l'institution de formation ;
- Donner place aux transformations identitaires, liées aux apprentissages qui s'effectuent dans le continuum des interactions autour de savoirs complexes ;
- Identifier les situations de suspension de décisions actionnelles générées par l'incertitude et/ou un conflit sociocognitif ;
- Identifier et clarifier ce qui peut échapper à la volonté et à la rationalité des acteurs et actrices ;
- Composer avec différentes formes de transactions formelles/informelles, explicites/implicites.

Ainsi, le processus de transaction sociale dans la compréhension de savoirs complexes serait ce que le processus digestif est à l'absorption des nutriments.

En partant de l'idée que les transactions s'effectuent toujours à un niveau intime (intrapersonnel) et avec autrui (interpersonnel/intragroupe), Bouverat et Theytaz (2014) considèrent que chaque acteur ou actrice va devoir composer entre conformation et transformation et donc transacter sur différents objets de connaissance en fonction des situations rencontrées. Nous entendons par mode de composition, le type de régulation utilisé par les acteurs et actrices : négociation ou ajustement. Et nous posons que le mode d'interaction, explicite ou implicite, est subordonné au mode de composition.

Il est évident que les acteurs et actrices d'une transaction ne sont pas conscient-e-s de ce qui se passe ou du moins que partiellement. Ce n'est qu'une personne extérieure qui va pouvoir réellement observer les transactions dans un groupe et tenter de repérer ultérieurement, à travers des entretiens, celles qui se jouent sur le plan intrapersonnel. Néanmoins, pour un-e enseignant-e, avoir des connaissances sur ces mécanismes de

58. Repris et adapté de Schurmans, M.-N. (2013), reprenant Rémy (1996, pp. 9-31).

transaction permet non seulement d'en avoir une plus grande conscience, mais également de pouvoir, dans son cadre professionnel, les observer entre ses élèves ou dans le groupe-classe d'un-e collègue.

Comme nous l'avons mentionné, négociation et ajustement se déroulent sous diverses formes que nous illustrons par quelques descripteurs dans le tableau ci-dessous :

		Mode de composition de la transaction			
	Conformation	<b>Régulation</b>		Transformation	
		Négociation	Ajustement		
Mode d'interaction		Explicite	Implicite/Tacite		
Forme (descripteurs)		Formelle, relative à des règles instituées, collective, publique, fermeture, etc.	Informel, individuel ou inter-individuel, privé, <i>in situ</i> , relativisation de la règle, ouverture, réciprocité, etc.		

(Bouverat & Theytaz, 2014)

Dans son rapport au pouvoir posé comme toile de fond du contexte scolaire ou de formation, l'individu a le choix de se soumettre ou de s'affranchir, d'affronter une situation conflictuelle ou de l'éviter et donc d'entamer ou non la digestion des savoirs. Ce positionnement concerne aussi bien l'apprenant-e ou l'étudiant-e que l'enseignant-e. Différents paramètres vont conditionner la manière de gérer et de digérer ces savoirs en tension :

- La volonté ou la position de l'individu, entre hétéronomie et autonomie ;
- Les règles institutionnelles que l'individu peut (veut) respecter ou transgresser ;
- La grammaire propre à un groupe social, en l'occurrence le groupe constitué par les apprenant-e-s/étudiant-e-s et un-e enseignant-e qui permet à l'individu d'agir en fonction d'une règle instituée ou d'en créer de nouvelles par rapport à une situation.

Le choix de l'agir se fait par chaque acteur et actrice en fonction de son propre système de valeurs, entre recherche d'intérêt et recherche de sens. Dans le contexte de notre enseignement, les étudiant-e-s sont sans cesse mis en situation de devoir transacter sur leurs savoirs et leurs pratiques connus qui leur apparaissent comme des îlots de sécurité dans un océan de complexité où l'incertitude devient leur seule certitude. Au milieu de ces incertitudes où appartenance et norme sont en tension avec identité et

stratégie, le jeu entre ces deux pôles complémentaires et antagonistes se réalise par transaction. Ce travail de transaction et donc de digestion qui s'inscrit dans une certaine durée, ils vont le demander par la suite à leurs apprenants qui ont, bien évidemment, un rapport au savoir différent.

En résumé, nous plaçons nos étudiant-e-s en situation d'incertitude pour qu'ils ou elles construisent de nouveaux savoirs par transaction et qu'à leur tour, ils ou elles reproduisent de telles situations d'apprentissage avec leurs apprenants. Ces situations d'incertitude, nous les créons à partir d'études de cas décalées ou provocantes nécessitant l'élémentation de savoirs complexes pour réduire le conflit cognitif provoqué.

## LA COMPLEXITÉ DES ENJEUX LIÉS À L'ALIMENTATION

Saisir et traiter la complexité des enjeux liés à l'alimentation est un défi aussi bien sur le plan épistémologique que méthodologique et matériel puisque, dans la vie courante, nombre d'applications techniques et de savoirs complexes visent des objectifs bien définis comme, par exemple, se nourrir. Pourtant, l'acte de se nourrir apparaît comme trivial dans nos sociétés occidentales.

Traiter sur le plan cognitif des situations complexes en vue d'en prévoir les effets, choisir les modes d'action appropriés pour atteindre des buts déterminés représentent les compétences professionnelles à acquérir pour nos futur-e-s enseignant-e-s. Notre enseignement se réfère souvent à l'approche de la complexité d'Edgar Morin :

*« Il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout (comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique, [l'environnement, la technologie, etc.]) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, les parties entre elles. La complexité, c'est, de ce fait, le lien entre l'unicité et la multiplicité » (Morin, 1999, p. 17).*

Non seulement les enjeux en lien avec l'alimentation sont complexes, mais tout système social est complexe. En reprenant les idées constructivistes de Watzlawick (1988), nous disons que l'ordre et le désordre, l'équilibre et le déséquilibre, l'exclu et l'intégré, qu'il soit objet ou sujet, sont conçus comme antagonistes et complémentaires. Supporter ces

contradictions et l'incertitude de leur évolution, c'est oser approcher la complexité qui peut aider à comprendre les actions et les stratégies des acteurs et actrices de l'alimentation et de la consommation.

Dans cette complexité, nous retrouvons aussi le concept de développement durable qui influence de près ou de loin nos choix de consommation.

## **LE CONCEPT DE DÉVELOPPEMENT DURABLE**

Le concept de développement durable est controversé comme le présentent divers auteurs et intervenants du Colloque international francophone : « *Le développement durable : débat et controverses* » (2011). Dans le cadre du Plan d'études romand (PER) qui est notre référence pour l'enseignement, ce concept s'utilise avant tout comme une grille d'analyse permettant d'identifier les relations entre les aspects économiques, environnementaux et sociaux d'une problématique en tenant compte de son contexte spatio-temporel (Bouverat, 2013).

À première vue, cette grille apparaît comme une aide. Pourtant, l'étudiant-e se rend rapidement compte qu'un aspect n'appartient que rarement à une seule dimension, que les interactions deviennent de plus en plus nombreuses au fil de l'étude et que chaque élément de savoir demande de faire appel à de nouveaux savoirs pour être compris.

Gérer l'incertitude pour ne pas paralyser toute action future, c'est en quelque sorte demander à son propre système de s'adapter aux savoirs environnants, à les lire de manière critique, à choisir ceux qu'il vaut la peine d'ingérer sur la base de nombreux indicateurs constamment régulés par divers sous-systèmes dont l'individu est conscient ou inconscient.

Cette régulation, nous l'avons vue, se réalise en grande partie à travers l'intersubjectivité qui va utiliser les valeurs, les normes, la culture et la sociohistoire dans toutes les formes de transactions sociales évoquées précédemment. Reste la régulation intrasubjective que nous comparons à la digestion (*cf. supra, Les transactions sociales*) qui se fait en grande partie à l'insu de la personne. Quels sont dès lors les déclencheurs qui vont inciter l'étudiant-e à avaler des savoirs puis à les digérer ou non (pour ne pas dire « régurgiter ») ?

## LES DÉCLENCHEURS DE LA DIGESTION

En nous intéressant à la digestion, nous ne cherchons pas à réaliser une homologie entre le social et le biologique, entre apprendre et se nourrir, mais nous espérons en tirer quelques idées et métaphores utiles sur un plan didactique, comme le suggère Giordan (1985).

La « saveur des savoirs », comme le pense Astolfi (2008), est un des déclencheurs de l'apprentissage. D'ailleurs, saveurs et savoirs partagent une même racine latine, *sapere*.

Des savoirs sans goût, sans couleur, réduits à des empilements d'énoncés ou des amas informes ne donnent guère envie de les mettre en bouche. Pour revenir à Astolfi et ses métaphores gastronomiques, là où l'élémentation est une ouverture et une invitation, c'est-à-dire une « mise en bouche », l'abréviation est un « coupe-faim » et donc une fermeture à l'acquisition de savoirs.

## L'ART DE LA MISE EN BOUCHE, UNE APPROCHE DIDACTIQUE POUR L'EF

Entrer dans les savoirs exige de renoncer, au moins de manière temporaire, à ce qu'on croyait déjà savoir. Faire entrer les savoirs en soi nécessite de renoncer à l'attrance du connu, à accepter de goûter à autre chose. Et c'est là que des éléments de savoirs « designés » (Astolfi, 2008) peuvent réellement donner envie de les ingérer.

L'intérêt de l'amuse-bouche est celui de la découverte. Assouvir la curiosité plutôt que l'appétit. Donner envie de manger par la stimulation des sens. Il en va de même pour les savoirs même s'il est plus difficile de donner une odeur ou un goût à un savoir, sauf peut-être en cuisine. Il ne faudrait cependant pas qu'à force de mettre en bouche, on laisse les apprenants sur leur faim de savoirs ou que l'on fausse les goûts à coup d'exhausteurs de saveur au risque de leur faire croire qu'un savoir est agréable à ingérer et à digérer. Apprendre ne se fait pas sans travail et donc sans dépense énergétique.

Sans intention de donner l'illusion que tout savoir est bon à avaler, l'art de la « mise en bouche » consiste à développer l'imaginaire, à exprimer des émotions et à construire du sens à partir d'une expérience sensorielle. Cet art devrait aussi être celui du didacticien qui n'est autre qu'un *designer* de savoirs.

Autrefois, c'est plutôt le terme de « hors-d'œuvre » qui était utilisé en lieu et place de mise en bouche. Cette locution qui étymologiquement signifiait, en architecture, un élément hors du corps de bâtisse s'avère

intéressante puisqu'elle indique un élément étranger à l'ensemble. Or, pour continuer à filer nos métaphores culinaires, la mise en bouche n'est pas un hors-d'œuvre, mais représente la matrice élémentaire des savoirs que l'on aimerait voir ingérer. Dans le cas des savoirs complexes, l'élémentation nécessaire à la mise en bouche se fait sur des éléments de différents savoirs disciplinaires.

L'enseignant-e *designer* va donc faire appel aux disciplines pour identifier les éléments nécessaires à la construction d'une matrice ingérable et faire en sorte que le médiateur ne soit pas uniquement l'enseignant-e, mais aussi l'objet de savoir, en l'occurrence en EF, l'aliment ou l'objet de consommation.

## **L'IMPORTANCE DE LA MISE EN BOUCHE POUR LA DIGESTION**

Quittons un instant la cuisine pour revenir à la physiologie et identifier quelques éléments de réflexion utiles à notre propos. En effet, la complexité de l'humain nous permet de voir les savoirs autrement que comme des pièces cumulables qui ne vont jamais, à elles seules, constituer un système.

Ce que nous mangeons va de la bouche vers l'anus et toute tentative de vouloir digérer dans l'autre sens se solde par un échec. Il en va de même des savoirs qu'il est plus utile de mettre en bouche qu'ailleurs. Attardons-nous sur le système digestif tout en gardant à l'esprit que tous les systèmes du corps humain sont interdépendants, en communication continue entre eux et avec l'environnement, et fonctionnent en synergie. Ainsi, on n'apprend pas ou peu si l'on a faim. On n'a pas faim, si l'on dort et on ne mange pas ce qui nous dégoûte, que ce soit pour des raisons culturelles, des croyances ou des expériences empiriques négatives antérieures.

Le processus de digestion consiste en une suite de transformations physiques et chimiques qui vont découper (élémenter) les aliments en nutriments. Ce n'est qu'à l'état de molécules de nutriment qu'ils vont pouvoir être absorbés et distribués aux cellules qui en ont besoin. La combustion de ces nutriments au niveau de la cellule (métabolisme), indispensable à la production de notre énergie vitale, ne va pouvoir se réaliser qu'en présence d'oxygène – on a aussi besoin d'un cerveau oxygéné pour apprendre. Si les aliments ingérés ne sont pas digérés et absorbés, ils vont être rejetés. On retrouve dans ce processus l'idée de l'élémentation présentée ci-dessus, mais à une autre granularité.

Le processus de digestion fait bien sûr appel à de multiples mécanismes de régulation (chimiques, hormonaux, nerveux, etc.) indispensables au maintien de l'équilibre (homéostasie) grâce à des ajustements permanents. Ce processus dynamique de constante adaptation nous rappelle celui des transactions sociales (*cf. supra*) basé sur l'idée que l'intersubjectivité est un mécanisme de digestion des savoirs, dont les valeurs, les normes, la culture ou la sociohistoire sont autant de mécanismes de régulation.

Cette chaîne de déconstruction qu'est la digestion alimentaire que nous comparons au processus de transformation des savoirs s'opère par une succession d'étapes permettant à chacune de passer d'une conception à une autre, sous l'influence de l'environnement de l'apprenant-e, ceci en référence au modèle allostérique (Giordan & Pellaud, 2004), processus se rapprochant des transformations physico-chimiques de la matière (Eastes, 2013).

Les processus de digestion associent six étapes – processus : l'ingestion, la propulsion, la digestion mécanique, la digestion chimique, l'absorption et la défécation. Dans notre réflexion, nous nous focalisons avant tout sur l'ingestion, seule étape volontaire de mise en activation d'un processus qu'il est ensuite difficile de contrôler consciemment, comme celui de l'apprentissage (intersubjectivité).

Cette phase de l'ingestion, si elle est consciente donc contrôlée, parvient à donner du plaisir et va déterminer en grande partie une digestion efficace des aliments. Avoir conscience que les incisives coupent les aliments, que les canines les déchirent, que les molaires les broient, que la langue les écrase contre le palais, les déplace entre les dents et les malaxe avec la salive avant de diriger ce bol alimentaire vers l'oropharynx représente une suite d'actions dynamiques qui permet d'apprécier un aliment. C'est l'intérêt des mises en bouche que de mettre l'eau à la bouche en déclenchant une analyse sensorielle par la vue, l'odeur, le goût ou la simple évocation d'un mets. Lors de la mise en bouche, la salive joue un rôle essentiel puisqu'elle humidifie les aliments pour faciliter la constitution du bol alimentaire. Elle met en solution (dissout) des substances chimiques – préalable à la stimulation gustative –, initie la digestion des féculents et protège puisqu'elle contient des anticorps.

Ainsi, pour digérer des savoirs, il faudrait pouvoir saliver à leur seule vue ou évocation, être motivé-e à les ingérer et être mis-e en état d'éveil physiologique pour pouvoir commencer leur transformation. La vue de multiples images reliées à un savoir dans l'environnement proche de la personne pourrait également être un facteur déclencheur puisque, selon

certaines recherches récentes (Sanguinetti *et al.*, 2014), le cerveau capte et digère inconsciemment même ce qui n'est pas focalisé, c'est-à-dire les éléments de la vision périphérique qui ne sont pas directement utiles.

Ainsi, nous estimons que c'est la situation d'apprentissage construite par l'enseignant-e qui doit être alléchante, alliant diverses formes de médiation, dévolution, intégration des savoirs empiriques, métacognition, mystère, prise en compte du rapport au savoir, espace de création.

Confronté-e à de telles situations, l'apprenant-e est mis-e en éveil physiologique et cognitif. Il ou elle va pouvoir identifier les informations nouvelles et enclencher un processus de traitement des informations qui lui permettra de mobiliser ses connaissances pour produire de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'il ou elle se pose. Ce processus peut être favorisé, indirectement, par un environnement facilitateur sur le plan émotionnel et provocateur de transactions sociales.

## **DÉVELOPPER L'ESPRIT CRITIQUE**

Avoir envie d'ingérer un savoir ou un aliment ne dispense pas de le regarder avec un œil critique pour évaluer son éventuelle toxicité. Comment développer des capacités cognitives permettant d'exercer un jugement critique et systémique ? Comment générer une distanciation indispensable à l'adoption d'une approche qui englobe de multiples points de vue et qui reconnaît les différentes dimensions et perspectives d'une problématique ?

Le développement d'un esprit critique devrait permettre d'accroître le discernement, de trier et d'évaluer les informations trouvées (surtout sur Internet) et nous éviter une désorientation incompatible avec une prise de décision ayant pour objectif un sens.

Apprendre à porter un regard critique, c'est avant tout ne pas rester exposé au soleil brillant des informations. C'est se poser des questions, mais c'est aussi :

- Analyser son propre raisonnement, ses présupposés, au risque de perdre son assurance ;
- Se situer par rapport à une problématique (Qui suis-je ? Quelle est mon implication ? Mon intérêt ?) ;
- Observer davantage et rechercher les détails, les liens, etc. ;
- Rechercher la source des informations, en évaluer leur fiabilité ;
- Enquêter sur les informations dont on doute et ne pas considérer une information comme vraie avant de l'avoir étudiée ;

- Analyser les informations des médias, les paroles des autres dans leur continuité et pas seulement dans des extraits isolés et décontextualisés ;
- Identifier les acteurs et les éléments d'un débat : cerner les oppositions en les situant (à charge et à décharge) ;
- Se mettre dans la peau des acteurs dont on ne partage pas le point de vue et identifier leurs arguments.

Porter un regard critique est une démarche coûteuse en temps aussi bien qu'en risque de déstabilisation. Être critique, c'est prendre position et accepter de se retrouver en porte-à-faux avec l'opinion majoritaire :

*« Pour savoir, il faut prendre position. Rien de simple dans un tel geste. Prendre position, c'est se situer deux fois au moins, sur les deux fronts au moins que comporte toute position puisque toute position est, fatalement, relative » (Didi-Huberman, 2009, p. 11).*

## TRAVAILLER À PARTIR D'ÉTUDES DE CAS

Afin de développer chez nos étudiant-e-s l'acquisition de savoirs disciplinaires indispensables à la compréhension de situations complexes en EF et développer leur esprit critique, nous utilisons des études de cas construites autour d'aliments ou d'objets de consommation. Les situations présentent des contradictions, provoquent, font appel à des stéréotypes ou des représentations spontanées, se basent sur un contexte professionnel, mais comportent aussi des éléments éloignés de leur contexte (par exemple la pêche industrielle, la production de noix de cajou, etc.) nécessitant une importante recherche documentaire avant de demander la justification d'un choix par rapport aux principes et aux dimensions du développement durable.

Même si ces situations sont complexes à analyser, elles ont une accroche alléchante et provocatrice utilisant des moyens audiovisuels et souvent des supports publicitaires. La mise en bouche incite à apprendre.

Cependant, une difficulté apparaît au terme de l'étude : la difficulté à faire un choix et donc la nécessité de gérer les contradictions mises en évidence. Ceci n'est pas étonnant si l'on se réfère aux théories des transactions sociales puisque, selon Schurmans (2001), il y a dépassement (innovation de croissance) plutôt que changement (innovation de rupture). Il serait intéressant de pouvoir interroger ces étudiant-e-s, plusieurs années après leur formation, pour voir s'il y a eu transformation de l'ordre de la rupture de leurs conceptions et de leur approche de la discipline de l'EF.

Cette digestion est difficile, voire impossible à court terme. Il est alors utile de proposer, entre ces savoirs difficiles à digérer, des savoirs digestes et apaisants.

## **DEVENIR ACTEUR**

Pour la plupart des enseignant-e-s en EF, devenir acteur d'une consommation responsable est un engagement individuel à un niveau très local. Cet engagement se manifeste dans les situations d'apprentissage qu'ils ou elles proposent à leurs élèves.

Les enseignant-e-s en formation ont bien conscience que, dans une démocratie, les gouvernants ne devraient pas contrôler totalement le processus de décision et devraient le partager avec les citoyens, surtout en ce qui concerne l'alimentation. Cependant, la forme de la participation citoyenne reste à trouver, car elle demande un engagement souvent anonyme et non rétribué ainsi que des compétences sans cesse actualisées pour pouvoir formuler un jugement motivé sur des enjeux de société. Où trouver la motivation pour un tel engagement public ?

Reste l'action individuelle, l'acte de consommation qui peut contribuer à la régulation de la démocratie sur la base de connaissances scientifiques et techniques acquises et en posant un regard critique sur l'information médiatique qui nous submerge. C'est l'axe que nous privilégions dans notre enseignement. Néanmoins, cela va dépendre des priorités sociales et politiques attribuées à l'éducation et du choix des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires permettant d'approcher la réalité de l'acte de consommer.

## **CONCLUSION**

Les savoirs complexes en lien avec l'alimentation et la consommation demandent à être élémentés pour être ingérés. Il ne s'agit pas d'élémenter chaque savoir disciplinaire constitutif d'un savoir complexe, mais d'élémenter ce dernier en savoirs indispensables à la compréhension même partielle de la problématique posée. Ces éléments qui doivent être « designés » sont autant de mises en bouche alléchantes mais aussi perturbatrices, créant des conflits cognitifs obligeant à transacter. Pour choisir de se conformer ou de se transformer en faisant évoluer ses savoirs, l'étudiant-e est placé-e en position de chercheur-se.

Enseigner, c'est donc choisir, découper, apprêter, présenter les savoirs à ingérer afin que l'étudiant-e puisse ou non, selon ses valeurs, transacter et les intégrer.

Et, c'est à partir de ces éléments fondamentaux que les savoirs pourront être reconstruits sous une forme qui a du sens pour chacun-e et qui pourront lui permettre d'agir ou de ne pas agir dans l'intérêt du bien commun. En effet, pour agir, il faut non seulement le savoir, comme le rappelle Feenberg (2015), mais aussi le pouvoir et l'opportunité.

## Références

- ASTOLFI, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux cedex : ESF éditeur.
- BLANC, M. (Ed.) (1992). *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : L'Harmattan.
- BLANC, M. (2009). L'avenir de la sociologie de la transaction sociale : Réponse à Bernard Fusulier et Nicolas Marquis. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 40(2), 125-139. Repéré à <http://rsa.revues.org/157>.
- BOUVERAT, M. (2013). L'éducation en vue du développement durable dans le Plan d'études romand (PER). *Bases didactiques pour l'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignants, Consortium EDD, COHEP*. Repéré à [https://issuu.com/education21ch/docs/131031\\_f\\_bases-didactiques\\_edd\\_form/1](https://issuu.com/education21ch/docs/131031_f_bases-didactiques_edd_form/1).
- BOUVERAT, M., & THEYTAZ, C. (2014). *Introduction d'un mode de BYOD : Quand les individus choisissent le métissage des instruments comme ajustement pragmatique*. Non publié (clause de confidentialité). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:41116>.
- Confédération suisse. (2014). *Position de la Suisse sur un cadre pour un développement durable après 2015*. Repéré à [https://www.eda.admin.ch/dam/post2015/fr/documents/recent/Position\\_CH\\_Post-2015\\_FR.pdf](https://www.eda.admin.ch/dam/post2015/fr/documents/recent/Position_CH_Post-2015_FR.pdf).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand : cycle 3*. Neuchâtel : CIIP.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2009). *Quand les images prennent position. L'œil de l'histoire*. Paris : les Éditions de Minuit.
- EASTES, R.E. (2013). *Processus d'apprentissage, savoirs complexes et traitement de l'information : un modèle théorique à l'usage des praticiens, entre sciences cognitives, didactique et philosophie des sciences*. Thèse de doctorat inédite. Université de Genève.
- FEENBERG, A. (2015). Technique et capacité d'agir. In Y. Lequin & P. Lamard (Eds). *Éléments de démocratie technique* (pp. 177-187). Belfort : UTBM.
- FORSTER, S. (1999). L'enseignement ménager : histoire d'une discipline d'avant-garde. In *Éducateur*, 9, 6-9.
- FUSULIER, B., & MARQUIS, N. (2008). La notion de transaction sociale à l'épreuve du temps. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 39(2), 3-21. Repéré à <http://rsa.revues.org/345>.
- GIORDAN, A. (1995). *Comme un poisson rouge dans l'homme*. Paris : Éditions Payot & Rivages.
- GIORDAN, A., & PELLAUD, F. (2004). La place des conceptions dans la médiation de la chimie. *Numéro spécial Médiation de la chimie. L'Actualité chimique*, 280-281, 49-59.

- HIRT, N. (2013). L'École et le Capital : deux cents ans de bouleversements et de contradictions. *L'école démocratique*, 53. Repéré à <http://www.investigaction.net/fr/L-Ecole-et-le-Capital-deux-cents/>
- KUHN, T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- LEGARDEZ, A., & SIMONNEAUX, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MORNATA, C. (2015). Le rapport au savoir des enseignants : complémentarité des dimensions épistémiques, identitaires et sociales. In V. Vincent & M.F. Carnus (Eds). *Le rapport au(x) savoir (s) au cœur de l'enseignement : Enjeux, richesse et pluralité* (pp. 74-86). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- PERRENOUD, P. (2015). Le rapport au savoir est-il transmissible ? In V. Vincent & M.F. Carnus (Eds). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : Enjeux, richesse et pluralité* (pp. 179-186). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- RÉMY, J. (1996). La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme. *Environnement et Société*, 17, 9-31.
- SANGUINETTI, J.S., ALLEN, J.J.B., & PETERSON, M A. (2014). The Ground Side of an Object: Perceived as Shapeless yet Processed for Semantics. *Psychological Science*, 25(1), 256-264.
- SCHURMANS, M.N. (2001). La construction de la connaissance comme action. In J.M. Baudoin & J. Friedrich (Eds). *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- SCHURMANS, M.N. (2013). Négociations et transactions : un fondement socio-anthropologique partagé. *Négociations*, 20, 81-93.
- TARRIT, F. (2011). Le développement durable en question, Communication présentée au Colloque international francophone « *Le développement durable : débat et controverses* » de Clermont Ferrand. Repéré à <http://www.oeconomia.net/colloquedd.htm>.
- THUDEROZ, C. (2009). Régimes et registres de négociation. *Négociations*, 12(2), 107-118. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-negociations-2009-2-page-107.htm>.
- WATZLAWICK, P. (Ed.) (1988). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Traduit par Anne-Lise Hacker. Paris : Seuil.