

La place et les modalités d'enseignement de la pensée critique en Économie Familiale : le cas des enseignants en Valais

MD304

**Travail de mémoire (21cr)
Master en didactique de l'Économie Familiale – Éducation nutritionnelle**

Sous la direction d'Amalia Terzidis, professeure et chargée d'enseignement (didactiques SHS et Créativité), coordinatrice des didactiques des sciences humaines et sociales et Team Leader « créativité, transformations et innovation en éducation », laboratoire C.I.T.E.

Membres du jury :

John Didier, professeur HEP, coresponsable de l'unité d'enseignement et de recherche en didactiques de l'art et de la technologie, laboratoire CREAT

et

Patrick Roy, doyen de la recherche et développement, professeur HEP ordinaire en didactique des sciences, coresponsable titulaire de l'unité de recherche Enseignement et Apprentissage des disciplines Scientifiques, directeur administratif du centre de didactique des langues étrangères, CeDiLE.

Travail de certification, soutenu le 11 septembre 2023

Laëtitia Carrera

1	INTRODUCTION	5
2	CADRE CONCEPTUEL	7
2.1	L'ÉPISTÉMOLOGIE DE L'ÉCONOMIE FAMILIALE	7
2.1.1	Étude du fait alimentaire	7
2.1.2	État de la disciplinarisation de l'Économie Familiale	8
2.1.3	Définition de la discipline et de son objet d'étude	9
2.1.3.1	Ancrage philosophique	9
2.1.3.2	L'Éducation à l'alimentation, une éducation à	10
2.2	S'ALIMENTER	12
2.2.1	La multi-dimensionnalité de l'alimentation	12
2.2.2	Caractéristique du mangeur moderne : résultat d'un triple processus	13
2.2.2.1	Le processus de socialisation	13
2.2.2.2	Le processus d'externalisation	14
2.2.2.3	Le processus de subjectivation	14
2.2.3	La question du choix alimentaire	15
2.2.3.1	Choix gustatif, choix responsable	15
2.2.3.2	Le traitement didactique du choix alimentaire	16
2.2.3.3	La question de la neutralité de l'enseignant-e	17
2.3	LA PENSÉE CRITIQUE	19
2.3.1	Définition	19
2.3.2	La pensée critique à l'école	21
2.4	LA QUESTION DE RECHERCHE	22
2.4.1	La posture de l'enseignant-e	23
2.4.2	La créativité dans les dispositifs didactiques	23
2.4.3	Synthèse	24
3	MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL	25
3.1	LE QUESTIONNAIRE	25
3.1.1	Population	25
3.1.2	Structure du questionnaire	26
3.1.3	Conditions de passation du questionnaire	28
3.2	L'ENTRETIEN	29
3.2.1	Échantillon	29
3.2.2	Structure de l'entretien	30
3.2.3	Conditions de passation de l'entretien	30
3.2.4	Choix de traitement des données	31
4	CONDENSATION DES DONNÉES	32
5	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS	33
5.1	TYPOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PC EN EF À PARTIR DE 3 ENTRETIENS	33
5.2	LES REPRÉSENTATIONS ENSEIGNANTES SUR LES FINALITÉS DE L'EF EN VALAIS ET SITUATION DE LA PC	37
5.3	LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN EF ET LA PLACE DE LA PC	43
5.4	LES FORCES ET LES FREINS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PC ET PROPOSITIONS DE SOLUTIONS	49
5.5	RÉPONSE À NOTRE QUESTION DE RECHERCHE	52
6	DISCUSSION	54
7	CONCLUSION	58
8	BIBLIOGRAPHIE	60
9	ANNEXES	64
9.1	LE QUESTIONNAIRE	64
9.1.1	Les questions	64

9.1.2	<i>La condensation des données du questionnaire</i>	64
9.2	L'ENTRETIEN	79
9.2.1	<i>Les questions</i>	79
9.2.2	<i>La condensation des données de l'entretien</i>	82

Résumé

Mots clés : pensée critique, éducation à l'alimentation, modélisation de l'enseignement, créativité didactique

Si l'Éducation Nutritionnelle / Économie Familiale (EN/EF) est une branche d'enseignement du Plan d'Étude Romand, son épistémologie n'est pour autant pas définie de manière explicite et unanime. Les raisons sont multiples, à la fois d'ordre historique, économique, politique et institutionnel. En nous appuyant sur notamment De Labarre (2001) et Gelinder (2020), un choix alimentaire relève d'un triple processus qui n'est pas toujours conscient. Si le plaisir procuré par l'alimentation et les habitudes alimentaires héritées par la famille sont des facteurs forts dans la détermination des choix alimentaires futurs, les scandales alimentaires et la prolifération d'une nourriture ultra-transformée (Fardet, 2017), néfaste pour notre santé (Pursey & al, 2017), questionnent quant à la place à accorder dans l'enseignement de l'EN/EF au développement de la pensée critique des élèves du cycle d'orientation. Afin de contribuer au développement scientifique de l'EN/EF, nous inscrivons cette recherche dans le cadre d'une *éducation à l'alimentation* où la pensée critique occuperait une place non négligeable au sein de son épistémologie.

La pensée critique est un processus intellectuel qui demande de laisser s'installer le doute pour bâtir une réflexion profonde aboutissant à l'expression d'une valeur, d'une précision ou d'une validité sur une question qui finalement reste temporaire (Boisvert, 2015). La développer est un coût pour l'enseignant et pour l'élève au point qu'au-delà de l'effort intellectuel que cela demande, l'émotion des individus est engagée dans le processus. Ces éléments peuvent être des freins à son développement auprès des élèves du cycle d'orientation.

Afin de former les enseignants·es pour une prise en compte de la pensée critique dans leur enseignement, notre recherche a pour objectif de questionner les enseignants·es d'EF du Valais au cycle 3 afin d'identifier la place et les modalités d'enseignement de la pensée critique en EF, mais aussi les obstacles à sa mise en œuvre.

1 Introduction

À la fin du XIXe siècle, la Société d'utilité publique des femmes suisses réclame la création d'écoles ménagères professionnelles ainsi que l'introduction de l'Économie Familiale (EF) en tant qu'enseignement obligatoire. Ce n'est qu'à compter de 1981 que les cantons introduisent peu à peu la mixité dans cet enseignement. Forster (1999) parle de cette période comme de l' « histoire d'un périple » (p. 6) qui à ce jour n'est toujours pas aboutie puisque la place de cet enseignement en Romandie est encore variable selon les cantons (Cordey, 2020). Si la raison première de l'instauration de cet enseignement s'appuie sur la lutte « contre l'alcoolisme, la tuberculose et la mortalité infantile » (Forster, 1999, p. 6), les arguments pour revendiquer la branche ne cessent d'évoluer. Dans un premier temps, il est question de réattribuer à la femme son rôle fondamental dans le bien-être de la société en la sortant des usines, puis dans un deuxième temps, il s'agit de valoriser le travail ménager en le qualifiant de profession. Il est d'ailleurs question de *science du ménage* afin que les femmes deviennent des consommatrices avisées. Finalement, en 1981, le concept d'égalité est réclamé avec un enseignement mixte obligatoire (Forster, 1999). La présence de l'EF dans le Plan d'Étude Romand (PER) (CIIP, 2010) est établie institutionnellement, du moins en théorie, comme discipline d'enseignement. En effet, la remarque récente du secrétaire général de la CIIP quant aux intérêts de l'EF à l'école, à savoir « Transmettre ces savoirs est d'abord une tâche des familles. [...] Alors qu'enseigner les maths, beaucoup de parents ne sauraient le faire ! » (Clerc, 2013, p. 4), démontre que la place institutionnelle de l'EF n'est pas unanime pour toutes et tous encore aujourd'hui. Dans le Valais, à la création du PER, la place accordée à la branche a nécessité quelques discussions entre le service de l'enseignement et la profession, car le nombre de périodes d'enseignements était initialement réduit au regard de ce que nous connaissons aujourd'hui, ceci au profit de l'éducation physique. En parallèle ou de manière collatérale, les savoirs attribués à la discipline furent quelque peu bouleversés. L'enseignement de la couture fut annexé aux activités créatrices et manuelles et l'entretien du linge n'apparaît plus formellement dans les objectifs d'apprentissages. Si le PER circonscrit les savoirs de l'EF à l'alimentation et de manière plus générale à la consommation, cette introduction historique de l'histoire de l'EF démontre qu'il a toujours été question de tensions sur la définition de *ce qui s'enseigne* et *pour quels enjeux*. Or les réflexions menant à la disciplinarisation à part entière de l'EF ne peuvent se limiter au seul contenu épistémologique (Hosteffer & Schneuwly, 2014). Il est en effet tout aussi nécessaire de réfléchir à la façon dont les savoirs s'enseignent. Ainsi, notre réflexion a pour ambition de questionner les savoirs en EF jusqu'à leur mise en œuvre dans un dispositif didactique. Notre choix s'est porté sur la Pensée Critique (PC) dans l'enseignement de l'alimentation en EF, en nous appuyant, notamment, sur les travaux de De Labarre (2001) et Gelinder (2020) : un choix alimentaire

relève d'un triple processus qui n'est pas toujours conscient. Si le plaisir procuré par l'alimentation et les habitudes alimentaires héritées par la famille sont des facteurs forts dans la détermination des choix alimentaires futurs, les scandales alimentaires et la prolifération d'une nourriture ultra-transformée (Fardet, 2017), néfaste pour notre santé (Pursey, Davis & Burrows, 2017), questionnent quant à la place à accorder dans l'enseignement de l'EF au développement de la PC des élèves du cycle d'orientation. Afin de contribuer au développement scientifique de la branche, nous inscrivons cette recherche dans le cadre d'une *éducation à l'alimentation* où la PC occuperait une place non négligeable au sein de son épistémologie. Cependant, c'est un coût pour l'enseignant et pour l'élève. En effet, au-delà de l'effort intellectuel exigé, le processus sollicite aussi l'émotion des individus (Boisvert, 2015). Ces éléments peuvent être des freins à sa mise en œuvre, il n'est donc pas suffisant de justifier la raison d'être de ce savoir dans l'épistémologie de l'EF pour qu'il soit réellement enseigné. Ce travail de recherche a donc deux intérêts. Le premier, de contribuer à l'ébauche de l'épistémologie de l'EF en discutant de manière plus systémique de la place à attribuer à la PC au sein de cet enseignement. Le second est d'étudier la manière dont elle s'enseigne afin d'en extraire des pistes pour contribuer à la formation des futurs·es enseignants·es aux enjeux actuels de l'enseignement de l'EF. Pour répondre à ces deux enjeux, nous avons formulé notre question de recherche de la manière suivante : quels seraient effectivement les ressources, l'usage de ces ressources et les pratiques enseignantes pour traiter la pensée critique dans l'éducation à l'alimentation en Valais au cycle 3 ? Notre cadre conceptuel permettra d'explicitier les raisons qui justifient la place de la PC au sein de l'épistémologie de l'EF tout en relevant les conditions de son enseignement. Puis nous mènerons une étude auprès des enseignants·es d'EF du Valais afin de récolter des données (par un questionnaire et des entretiens) sur la place de la PC dans leur enseignement. Cet état des lieux nous permettra d'identifier les obstacles et leviers à l'enseignement de la PC afin de proposer des solutions pour améliorer la formation initiale des enseignants·es.

2 Cadre conceptuel

2.1 L'épistémologie de l'Économie Familiale

De son origine grecque, l'épistémologie est le discours philosophique sur la connaissance. D'après Picavet (1997), ce discours peut porter sur l'accès à la connaissance, mais aussi sur la mise en ordre des concepts. Dans le premier, il s'agit de circonscrire la connaissance dans le but de contribuer au progrès de la science. Dans le second, il est question d'identifier les organisations et expériences « qui président au franchissement de chaque étape de la science » dans le but de « comprendre le devenir de la connaissance par la connaissance intime des étapes parcourues » (Picavet, 1997, pp. 8-9). « L'étude de l'épistémologie offre ainsi un regard critique sur le jeu des rapports sociaux constituant les champs scientifiques tout en étant engagés dans ce jeu. » [ajout personnel des italiques] (Audet et Déry, 1996, p. 103) En nous appuyant sur la théorie de la transposition didactique de Chevallard et Joshua (1985), intéressons-nous tout d'abord au fait alimentaire dans la société avant de porter un regard sur le savoir à enseigner en EF.

2.1.1 Étude du fait alimentaire

Poulain (2017) réalise un historique sur la manière dont le fait alimentaire s'est répandu dans le monde, au point d'en devenir un objet d'étude dans l'enseignement supérieur. Il souligne, grâce à l'étude de 37 universités issues de 19 pays du monde qui proposent un enseignement pluridisciplinaire sur l'alimentation dans les sciences sociales et humaines, l'existence de cinq espaces académiques et professionnalisants ayant comme point commun l'étude des sciences sociales de l'alimentation. Selon un ordre quantitatif, ces espaces ou *tutelles* sont la sociologie-anthropologie, l'histoire et la géographie, les départements de l'hôtellerie-restauration et du tourisme, la nutrition et la santé publique et les écoles d'agriculture et d'agronomie. Si cette variété de domaines d'études permet aux chercheurs de sortir de leur isolement disciplinaire en constituant « un espace de rencontre et de socialisation professionnelle pour des confrères de disciplines différentes [...] » (2017, p. 37), elle contribue aussi à une appropriation collective d'un territoire. Poulain relève toutefois le caractère superficiel de l'ouverture d'un dialogue interdisciplinaire en ayant « seulement l'illusion de se comprendre » (2017, p. 39). Sur ce constat d'une « interdisciplinarité flottante, sans ancrage » (2017, p. 39), qu'en est-il de la transposition didactique de ce savoir à l'école, en EF ? Les objectifs assignés à la discipline dans le PER (CIIP, 2010) reflètent la présence de ces espaces cités par cet auteur : l'objectif Corps et Mouvement 35 (CM35) pour le domaine nutrition et santé publique, le CM 36 pour ceux de l'hôtellerie-restauration, la sociologie et la géographie et le CM 37 avec principalement l'hôtellerie-restauration. Le prescrit apparaît donc être un compromis de plusieurs visions et enjeux de l'alimentation. De plus, hormis l'objectif CM 35, rien n'indique que ces domaines soient à traiter de manière interdépendante. En résumé, il y

aurait d'un côté la théorie nutritionnelle et de l'autre la pratique culinaire avec toutes les contraintes organisationnelles qui en découlent. Cet élément serait-il le reflet de l'absence d'une épistémologie affirmée ? En effet, nous pouvons penser que le cloisonnement apparent des domaines de l'alimentation est le résultat de l'absence d'une réflexion épistémologique. Cette hypothèse est renforcée par les attentes fondamentales qui finalement ne traitent quasi exclusivement que des domaines de la restauration et de la nutrition.

2.1.2 État de la disciplinarisation de l'Économie Familiale

Hosteffer et Schneuwly (2014) proposent quatre critères afin de définir l'état de disciplinarisation d'une discipline : la conquête d'une assise institutionnelle, la constitution d'un réseau de communications, le renouvellement des connaissances et sa socialisation dans le champ didactique. Cherchons à les vérifier pour le cas de l'EF.

Cet enseignement n'est pas fédéralisé. La conséquence est l'existence d'une pluralité à différents niveaux. Tout d'abord, l'EF n'est pas notée sur la grille horaire des élèves aux cycles 1 & 2 contrairement au cycle 3. Dans le PER (CDIP, 2010), cette branche se nomme Éducation Nutritionnelle (EN) aux cycles 1, 2 & 3, mais le Valais la nomme EF au cycle 3. Par ailleurs, il est également précisé dans les commentaires généraux du domaine Corps et Mouvement que la branche peut s'appeler *alimentation* et *cuisine* selon les désignations cantonales. La dotation horaire au cycle 3 varie selon les cantons allant d'une période et demie annuelle en 9H à Genève, à trois périodes annuelles uniquement pour les classes de 11H à Neuchâtel et dans le Jura, en passant par l'équivalent de trois périodes et demie en Valais mais réparties sur les trois années du cycle d'orientation (Cordet, 2020). La discipline ne bénéficie donc pas d'une assise institutionnelle commune et unifiée entre les cantons. Enfin, concernant la formation pour l'enseignement de la branche au cycle 3, le canton de Fribourg forme ses étudiants·es à l'interne, tandis que les autres cantons romands proposent une formation intercantonale dénommée Programme Inter-cantonal Romand pour les Activités Créatrices et l'Économie Familiale (PIRACEF), sur trois années et en cours d'emploi. Cette dernière n'est pas reconnue comme étant de niveau universitaire, péjorant ainsi les salaires des enseignants·es. Cette absence à l'université a pour conséquence l'inexistence de recherche associée à l'enseignement de l'alimentation en Suisse romande. Ceci fait écho aux propos de Poulain (2017) dont nous avons rapporté les idées précédemment. L'histoire de la discipline nous apporte une possible explication à cette situation. L'EF puise son origine dans l'école ménagère. Celle-ci avait pour ambition de former les jeunes filles à devenir des maîtresses de maison accomplies dans le but d'assurer le « [...] relèvement de la société. » (Guennard, 1950, p. 9) Ceci fait écho aux propos rapportés dans l'introduction. En Valais, il existait même une inspectrice uniquement pour l'EF. À la création du PER, la discipline devenant un enseignement *comme les autres*, cette particularité n'avait plus lieu d'être. Nous n'allons pas

relater ici le processus permettant la rédaction des compétences du PER pour l'EN-EF, mais d'après les propos obtenus, lors d'échanges téléphoniques, de plusieurs protagonistes ayant participé à l'écriture du PER, l'enjeu était, pour le cycle 3, d'assurer la pérennité de l'EF en conservant avant tout un certain volume d'heures d'enseignement et qu'il soit de type non académique. Parallèlement et suite à un projet éducatif mené dans une école primaire en Valais, la fondation Senso5 s'est vue attribuer le mandat de développer des séquences d'enseignement-apprentissage pour l'école primaire. C'est ainsi qu'en Valais, nous parlons d'EN aux cycles 1 & 2 et d'EF au cycle 3. Cette différence laisse à penser qu'il n'y a pas de continuité pédagogique et didactique entre les cycles.

Pour reprendre les propos d'Audet et Déry (1996) ainsi que la définition d'Hosteffer et Schneuwly (2014), nous constatons que l'absence d'une clarification de l'épistémologie de la discipline et de son assise institutionnelle est un obstacle à sa disciplinarisation.

2.1.3 Définition de la discipline et de son objet d'étude

2.1.3.1 Ancrage philosophique

Afin de nommer la discipline et définir son objet de recherche, nous avons mobilisé les idées de deux philosophes que sont Barbara Stiegler et Corinne Pelluchon.

Stiegler (2019) a réalisé un travail sur l'origine du devoir d'adaptation que l'Homme s'impose depuis la révolution industrielle du XVIII^e siècle. Nous retiendrons de cette étude que cette injonction prend racine lors de la naissance du néolibéralisme par Walter Lipmann qui considère que la société ne pourra bien évoluer que si elle est gouvernée par un groupe d'experts. Il est donc non admis que des petits collectifs de citoyens puissent assurer la survie de l'espèce humaine face à la mondialisation, faute d'adaptation cognitive. Concernant notre sujet, la définition de l'épistémologie de l'EN-EF, il est nécessaire de se positionner sur le rôle du pouvoir d'adaptation de l'Homme : s'agit-il de s'adapter à un flux (l'industrialisation et la mondialisation de l'alimentation) comme un automate ou de manière consciente ? S'agit-il d'éduquer à s'adapter à l'offre alimentaire ou à développer un regard connaisseur des tenants et des aboutissants de cette offre ? La constitution de l'épistémologie de l'EN-EF ne peut faire abstraction de ces questions, car « l'alimentation moderne est de plus en plus réflexive » (De Labarre, 2001). D'autre part, les propos de Stiegler questionnent aussi sur la posture de l'enseignant·e : est-il·elle l'unique détenteur·trice du savoir ? Quelle place accorder au point de vue des élèves pour leur éducation alimentaire ? Au travail collaboratif ? Il s'agit donc aussi de se positionner sur l'importance du collectif dans une éducation où, comme nous allons le voir ci-après, l'expression sensible de la part de chacun·e est inévitable.

Selon un autre regard, Corinne Pelluchon (2015, cité dans Poisnel, 2017, p. 90) explique que « la sensation de faim est un espace individuel et universel dont l'apaisement souligne la dépendance de l'homme au milieu et aux êtres vivants qui l'entourent. » Se nourrir ne se réduit

donc pas à consommer des aliments pour ce qu'ils sont, comme des objets, ou pour leur apport nutritionnel. Cet acte du quotidien revient à vivre des expériences sensibles qui soulignent la matérialité de notre existence (Pelluchon, 2015, citée dans Poisnel, 2017). Le *sensible* est pris ici dans son sens philosophique à savoir l'ensemble des impressions et des représentations obtenues par les sens. Les connaissances issues du sensible expriment « une manière d'être et de sentir le monde, qui n'est pas réductible au langage ni à la rationalité. » (Lani-Bayle & Bergier, 2011, p. 5) Cette approche peut expliquer l'échec des campagnes gouvernementales qui mettaient en place une éducation à l'alimentation basée sur des discours normatifs (Lassarre & Accabat, 2006) et injonctifs tels que les bandeaux placés sur les produits agroalimentaires (Ayadi & Ezan, 2011). Corinne Pelluchon (2015, cité dans Michalon, 2017) titre son livre « Les Nourritures » précisément pour exprimer cette générosité de sens qui dépasse l'objet. Se nourrir n'est pas uniquement porteur d'utilité. Le sensible exprime la part esthétique de l'alimentation que le consommateur accorde à sa nourriture, c'est-à-dire le *beau*. En effet, même en étant seuls à sa table, lorsque nous faisons le choix de manger tel aliment, nous prenons position sur ce que nous tolérons sur la considération animalière, sur la reconnaissance d'un savoir-faire ou sur le suivi du cycle naturel des cultures. Dans ce cadre, une nourriture est considérée comme *bonne*, car elle est porteuse d'une éthique. Ainsi, au travers des choix alimentaires d'un individu, accessible via ses comportements, il est possible d'identifier les raisons de sa conduite alimentaire (Poulain, 2017). Dans la perspective où l'éducation à l'alimentation permet à l'élève de gagner en autonomie concernant ses choix alimentaires, tenir compte du sensible de ce dernier signifie l'éduquer à prendre soin de lui (Mozère, 2004). En cela, nous comprenons qu'un individu *sensibilisé* à sera plus apte à agir par lui-même, pour lui et la société. Il en résulte la construction, pour l'élève, d'un système de valeurs par « la mobilisation de compétences que seule une activité réflexive et processuelle est à même d'offrir. » (Mozère, 2004, p. 7) Il est ainsi admis que s'alimenter est un acte complexe basé sur l'idée de jugement (parfois inconscient) qui ne pourra être ignoré pour la construction de l'épistémologie de l'éducation à l'alimentation. Il ne s'agira pas d'opposer les savoirs scientifiques aux savoirs dits *sensibles*, mais de porter un regard constructif sur la signification des liens qui unissent toutes ces connaissances (Morin, 2015) et qui constituent un habitus alimentaire pour chaque individu (Bourdieu, 1979).

2.1.3.2 L'Éducation à l'alimentation, une *éducation* à

Il est admis que l'alimentation est un objet complexe qui mêle des savoirs issus des sciences expérimentales et des sciences sociales (Simoneaux et Simoneaux, 2014). C'est sur cette base que nous assimilons l'éducation à l'alimentation à une *éducation* à caractérisée par la référence à des savoirs stricts, mais pas uniquement, car elle fait aussi référence aux « valeurs

[...] et comportements renvoyant à des pratiques de référence » (Chauvigné & Favre, 2021, p. 15).

D'après Lange et Victor (2006, cité dans Roy & Gremaud, 2017), les *éducations* à « se différencient des disciplines par l'absence de référent académique et donc de curriculum clairement établi » (p. 87). Ceci vient en contradiction avec nos précédents propos quant à l'existence de la discipline d'enseignement *éducation à l'alimentation*. Afin de progresser dans notre recherche tout en reconnaissant que les éléments qui vont suivre seraient à discuter, nous partons du postulat que *l'éducation à l'alimentation* est une discipline d'enseignement permettant la construction d'un savoir spécifique, ce dernier étant le résultat de l'étude interdisciplinaire des savoirs disciplinaires. En effet, de manière très pragmatique, si l'éducation à l'alimentation n'est pas considérée comme une discipline, son existence dans le curriculum risque d'être remise en question. N'ayant pas encore une épistémologie affirmée, elle pourrait en effet facilement disparaître de l'école. Or, les enjeux sanitaires, mais aussi sociétaux et plus largement environnementaux étant importants, nous considérons que la dilution des problématiques de l'alimentation parmi les autres disciplines serait une erreur. Ainsi cette discipline traitant d'un objet aux multiples dimensions (élément traité dans le point suivant) a comme spécificité de tisser particulièrement les liens entre différents savoirs : savoirs conceptuels, savoir-faire et savoir-être. Afin de circonscrire scientifiquement cette discipline, nous nous appuyons sur la modélisation proposée par Lebrun et ses collègues (Lebrun, Roy, Franc & Bousadra, soumis, cité dans Roy et Gremaud, 2017, p. 104) : l'éducation à l'alimentation se veut réflexive et non normative, oscillant à la fois sur des finalités disciplinaires et citoyennes. Dans une perspective d'une éducation émancipatrice, « les dispositifs de formation privilégiés sont centrés sur les démarches à caractère scientifique avec intégration de la problématisation, de la contextualisation, des approches interdisciplinaires et du débat argumenté » (Roy & Gremaud, 2017, pp. 105-106).

Nous faisons donc le choix d'inscrire notre réflexion dans le cadre suivant : nous traitons du volet alimentation de l'EF en limitant l'étude à ce dernier et non à celui d'un ménage en nommant la discipline d'enseignement *Éducation à l'Alimentation* avec pour objet d'étude *l'alimentation*. Une extension à *la consommation* serait tout à fait envisageable. Cependant, notre travail n'ira pas jusque-là.

Désormais, explorons cet objet sous les angles sociologiques, anthropologiques, biologiques et didactiques.

2.2 S'alimenter

2.2.1 La multidimensionnalité de l'alimentation

S'alimenter est un acte du quotidien, partagé par tous quelque-soit les habitudes de chacun·e, pourtant l'anthropologue Audrey Richards dénonce que c'est justement son caractère trop basique qui expliquerait le manque d'intérêt porté par l'étude de l'alimentation au début du XXe siècle (cité dans Bricas, Conaré & Walser, 2021). Cette fonction étant considérée comme « archaïque et assez universelle », elle renvoie « la condition humaine à l'animalité » au point que le jeûne représente la voie de l'élévation vers la spiritualité (2021, p. 11). Parler d'alimentation revient à discuter des mécanismes de la vie au travers de sa fonction biologique et nutritive. Cependant, c'est aussi parler de la société qui la produit, transforme, commercialise et consomme. Les inégalités d'accès à l'alimentation font que cet objet est traversé par les valeurs de solidarité, de partage, mais aussi par la compétition et la concurrence. Nicolas Bricas et al. (2021) écrivent que l'étude de l'alimentation « est nécessairement pluri, inter et transdisciplinaire : elle relève nécessairement d'une pluralité de disciplines, dont celles des sciences sociales comme la biologie. » (p. 10) La caractéristique plurielle de l'alimentation implique de l'étudier de manière systémique. Bricas et al. (2021) tout comme Schneider (2017) ont modélisé les dimensions qui gravitent autour de l'alimentation : le premier dans le cadre sociétal, le second dans le cadre scolaire de la Suisse romande. Leurs représentations montrent que ces dimensions sont interreliées. Cela signifie qu'il n'est pas concevable de réduire l'acte alimentaire à sa simple fonction biologique au risque de l'amputer de son identité. Ainsi l'éducation à l'alimentation n'aurait de sens qu'à la condition de décloisonner les savoirs. Cette conception, prenant appui sur la théorie d'Edgar Morin (1999), impliquerait de construire cette éducation (depuis la transposition didactique externe à celle interne) en veillant à conserver la complexité de son objet. Ce n'est qu'à ce prix que l'élève pourrait construire un regard global et non compartimenté sur les savoirs traversés par cet acte si banal. Cette critique du risque d'un enseignement parcellaire traverse également la science de la nutrition depuis une dizaine d'années. Le docteur Anthony Fardet (2017) explique comment la prédominance de l'approche réductionniste en recherche de la nutrition implique une relation de cause à effet linéaire entre un composé (le nutriment) et son effet physiologique (la santé). Malgré la progression de la recherche et l'augmentation de l'espérance de vie, les pathologies associées à l'alimentation ne cessent d'augmenter. Ceci au point que l'espérance de vie en bonne santé diminue. L'auteur défend alors une approche plus holistique de l'alimentation en ne considérant pas les parties du tout en premier, mais bien la matrice de l'aliment comme point de départ. C'est en étant attentif au degré de transformation subi ou non de l'aliment que l'étude de ce dernier permet de traiter le sujet dans sa complexité, grâce à la mise en lumière des interactions entre les phénomènes. Fardet

(2021) ira jusqu'à proposer la règle des « 3 V » : s'alimenter de manière saine, durable et éthique passe par une alimentation *Vraie* (surtout à base d'aliments bruts), *Végétale* et *Variée*. Cette représentation multidimensionnelle de l'alimentation fait écho à celles citées de Bricas et al. (2021) et Schneider (2017).

2.2.2 Caractéristique du mangeur moderne : résultat d'un triple processus

L'analyse de l'acte alimentaire relève d'une étude systémique. Mais qu'en est-il du mangeur d'aujourd'hui : perçoit-il-elle cette complexité au moment de consommer ? Comment fait-il-elle des choix ? Si cet acte est banal, car quotidien, cela suppose-t-il que le·la consommateur·trice « joue l'autruche » pour décider face à la complexité de l'acte ? En a-t-il-elle conscience ? L'humanité a toujours eu peur de manquer. Duboys de Labarre (2005) explique que malgré le développement du système alimentaire, devenu agro-industriel et facilitant ainsi l'accès à une offre alimentaire plus grande, les problèmes alimentaires « sont de plus en plus présents dans les agendas culturels, politiques et médiatiques. » (p. 12) D'après Belasco (2008, cité dans Gelinder, Hjalmskog, & Lidar, 2020, p. 82), "food choices are based on three competing considerations: consumers' identities and personal preferences, convenience and a sense of responsibility." Un choix alimentaire résulte donc d'une négociation complexe de plusieurs considérations. De Labarre (2001) soutient également cette idée dans son étude réalisée dans le sud de la France. Pour lui, le comportement alimentaire moderne est le résultat d'un triple processus : la socialisation, l'externalisation et la subjectivation. Observons plus précisément ces processus complexes.

2.2.2.1 Le processus de socialisation

« L'expérience du mangeur s'apparente à un processus de socialisation », car ce dernier fonde ses pratiques et ses jugements « sur des normes et des valeurs inculquées principalement au sein de sa famille » (De Labarre, 2001). L'auteur relate comme exemple le plus explicite « la structure interne du repas (entrée, plat principal et dessert) et la répartition des saveurs (du salé au sucré) ». De manière inconsciente, le mangeur reproduit ou se réapproprié (dans le cas où le changement de mode de vie serait important vis-à-vis de la tradition familiale) des comportements familiaux significatifs qui fondent son identité alimentaire. L'étude d'Hubbs-Tait, Seacord Kennedy, Page, Topham, & Harrist (2008) indique que l'analyse des pratiques alimentaires des parents nécessite un traitement de la dynamique familiale dans son ensemble. S'alimenter n'est pas une tâche indépendante, détachée de l'identité de la personne. Les auteurs précisent que les pratiques alimentaires autoritaires des parents, notamment par rapport à la pression exercée sur les restrictions et l'obligation de manger, induisent une mauvaise régulation de l'alimentation. Les effets sont une augmentation de l'apport alimentaire et du poids corporel ainsi qu'une mauvaise régulation émotionnelle. Le style parental a donc un impact sur le comportement de l'enfant vis-à-vis de sa relation à la

nourriture. Le poids de l'héritage alimentaire est tel que l'école ne saurait avoir un impact significatif sur des déséquilibres alimentaires familiaux (De Labarre, 2001). Cette dimension occupe une place forte dans l'identité du mangeur. Mais au-delà de l'éducation parentale, un choix alimentaire résulte « de codes culturels et d'usages sociaux propres à chaque société. » (Costamagno, 2014, p. 7) Costamagno, en s'appuyant sur l'exemple de la consommation de la viande, explique notamment que la chasse de proie de grandes tailles est motivée non par la recherche de nutriments, mais par la recherche de considérations sociales. L'auteur ajoute aussi que selon les lieux, c'est bien la contrainte environnementale qui va influencer les choix alimentaires. La société actuelle connaît peu de contraintes en ce qui concerne l'offre alimentaire. La prolifération des régimes alimentaires (végétalisme, hyperprotéiné et raw food notamment) serait alors le reflet de l'expression d'un processus identitaire au travers de son alimentation. (De Labarre, 2001 ; Costamagno, 2014 ; Pelluchon, 2015, cité dans Michalon, 2017). Ceci a pour conséquence que l'enseignant·e devra systématiquement faire avec cette diversité culturelle lors de son enseignement.

2.2.2.2 Le processus d'externalisation

À ce processus de socialisation, s'ajoute celui d'externalisation. Il est la prise en charge de la production et de la transformation des aliments par l'industrie agroalimentaire (De Labarre, 2001). L'auteur explique que cette appropriation croissante de l'activité alimentaire développe une consommation hors foyer : l'achat de produits bruts cuisinés chez soi s'affaiblit nettement. La distance mangeur-aliment augmente et ce premier développe une attitude fonctionnelle face à ce dernier (Fischler, 1993 ; Poulain, 2017 ; Fardet, 2017). D'après les données actuelles, les aliments très transformés et hyper appétissants en ce qui concerne les graisses et les sucres seraient susceptibles de favoriser une réaction de type addictive (Pursey, Davis, & Burrows, 2017). Dès lors, ce processus d'externalisation, qui correspond à la considération « convenance » de Belasco, perçu positivement par le consommateur du fait de faciliter son quotidien, n'agit pas nécessairement pour la santé de l'individu. Ici encore, l'enseignant·e ne peut concevoir une éducation à l'alimentation en s'affranchissant de l'environnement alimentaire, bien que celui-ci n'œuvre pas toujours en faveur de la santé des individus. À juste titre, ce n'est pas en critiquant les produits très transformés que le·la consommateur·trice arrêtera d'en acheter, car la commodité apportée est plus forte.

2.2.2.3 Le processus de subjectivation

Enfin, De Labarre (2001) explique que l'individu n'est pas que déterminé par une culture (processus de socialisation) ou une économie (processus d'externalisation), mais aussi selon un rapport de soi à soi. Il s'agit du processus de subjectivation. L'individu cherche du sens dans son assiette. En contrôlant son alimentation, il développe une certaine autonomie lui permettant d'être responsable. Certaines pratiques comme l'autoproduction, la fréquentation

des marchés et l'achat labellisé biologique apparaissent comme authentiques bien que « leur importance soit secondaire dans l'activité culinaire du quotidien » (De Labarre, 2001). Finalement, en valorisant des pratiques certes plus respectueuses de l'environnement, de la santé et de l'économie, l'enseignant·e ne risque-t-il·elle pas de revenir à un discours injonctif, normé, jugeant « il faut manger comme cela » ? Le glissement d'un discours à un autre est difficile à contrôler. Un choix alimentaire est comme un curseur qui se déplace selon les subtiles influences des trois processus, d'une triple considération qui n'est pas toujours consciente.

Nous retenons de ces premiers constats que l'expérience alimentaire du mangeur « se bricole » (le sens du terme n'est pas péjoratif : il s'agit de mettre en avant le caractère inconscient des raisons des choix) sur la base de ces trois dimensions.

2.2.3 La question du choix alimentaire

Continuons notre exploration. Toujours d'après De Labarre (2001), la multiplication des scandales alimentaires dans les années 90 a provoqué auprès de la population un besoin de vérifier, de contrôler les aliments à disposition. Fardet explique que bien s'alimenter, qui ne devrait pas demander de diplôme, est devenu un acte complexe (2021). C'est ainsi que désormais il est possible d'observer de nombreux changements de régimes alimentaires auprès des individus qui ont pourtant aussi reçu une éducation traditionnelle forte. Cette prise de parole au travers des choix de nourriture, que Pelluchon (2015, cité dans Michalon, 2017) représente par la scène de l'individu qui mange seul face à son assiette, donne à ce dernier le pouvoir de décider. De ce fait, cela augmente sa responsabilité quant à la qualité de son choix. À ce propos, Fischler et Masson (2010, cité par Bricas et al., 2010, p. 15) ironisent sur l'utopie du mangeur-consommateur parfait qui ferait ses courses en lisant toutes les étiquettes nutritionnelles et ajoutent que pour permettre cette tâche, le mangeur devrait se munir d'un ordinateur. Nous pouvons, à ce stade, nous demander quelle est la place à accorder dans l'épistémologie de l'éducation à l'alimentation au concept de choix. Doit-on l'ignorer, car il n'y a pas de décision parfaite ? Doit-on le traiter, car cela fait partie de la culture alimentaire de notre société ? Nous n'avons pas encore de réponse à cela, mais il est certain que cette question ne peut être ignorée.

2.2.3.1 Choix gustatif, choix responsable

Historiquement les goûts alimentaires « vont véritablement façonner les systèmes alimentaires et les rendre plus ou moins perméables aux changements culinaires. » (Fischler, 2001, cité dans Costamagno, 2014, pp. 10-11) Un nouveau répertoire alimentaire, pour être intégré, doit à la fois être différent pour se démarquer de la culture commune tout en étant suffisamment proche pour être accepté. (Régnier, 2004, cité dans Costamagno, 2014). C'est ainsi que l'alimentation romaine s'est enrichie d'épices et de pain levé au blé tendre en

suppression des bouillies de céréales. Nous pouvons faire un parallèle avec l'avènement de la junk food qui, malgré sa pauvreté nutritionnelle, est fortement consommée du fait du plaisir procuré lors de sa consommation. Fjellström (2009, cité dans Gelinder et al., 2020, p. 82) appuie cette idée, car dans un contexte de vie non contraignant, si nous avons le choix, « we choose food that we think tastes good ». L'individu ne choisit donc pas nécessairement sa nourriture selon des bases nutritionnelles lui assurant la santé ; mais surtout selon les émotions que celle-ci lui procure. D'après une étude réalisée en Suède, « young people rarely think about the consequences of their purchases. » (Lundby, 2011, cité dans Gelinder et al., 2020, p. 82). En effet le prix s'avère être un critère important chez les adolescents·es dans le choix d'un aliment. D'après Parinder (2012, cité dans Gelinder et al., 2020) le manque de connaissances des jeunes sur ce qui peut impacter les choix alimentaires en termes de durabilité, explique que ces derniers ne reposent pas sur la base d'une consommation responsable. Cette dichotomie apparaît encore comme un problème non résolu pour éduquer à *bien* s'alimenter. L'étymologie d'*éducation*, du latin « ex-ducere » signifie « guider », « conduire hors ». Éduquer revient à développer chez l'individu un ensemble de connaissances et de valeurs lui permettant à la fois de développer sa personnalité et de s'insérer dans la société (Sellenet, 2013). En nous appuyant sur cette définition, l'éducation à l'alimentation participe à l'émancipation de l'élève dans ses choix alimentaires, pour lui-même et pour la société à laquelle il est destiné. Il existe alors une double perspective où l'élève doit être en mesure de faire des choix pour sa santé, mais pas au détriment des autres. Le souci de l'individu, oui, mais pas sans se soucier du partage des ressources.

2.2.3.2 Le traitement didactique du choix alimentaire

Si nous nous intéressons aux discours officiels du gouvernement français en matière d'éducation à l'alimentation (Plans nationaux nutrition santé de 2001), ceux-ci sont de nature injonctive (Dupuy & Poulain, 2008). Il est possible de lire « Manger moins souvent des produits gras et sucrés, c'est protéger sa santé » dans le discours du ministre de la Santé et des Solidarités en France en 2005 (Vie-publique, 2005) ; « Manger 5 fruits et légumes par jour » sur les bandeaux publicitaires, phrase imposée par le politique aux industriels alimentaires, qui par ailleurs n'a eu aucun effet sur les comportements alimentaires (Ayadi et Ezan, 2011). Si nous nous focalisons sur les verbes des attentes fondamentales du PER pour l'EN-EF (CIIP, 2010), comme *utiliser*, *reconnaître*, *appliquer*, *présenter*, nous pouvons constater deux choses : la première, que le niveau taxonomique se limite à la mémorisation, la compréhension et l'application de connaissances (Krathwohl, 2002) ; la seconde, qu'il n'y a pas d'objectifs relevant du domaine affectif comme recevoir, valoriser ou adopter (Berthiaume & Daele, 2013). Il persiste donc une contradiction entre les visées de l'EF, à savoir promouvoir l'émancipation de l'élève et donc la construction de ses propres valeurs ; et les attentes fondamentales et les

discours officiels, qui réduisent cette éducation à la reproduction de comportements alimentaires dictés comme sains. Une première hypothèse expliquant ce décalage peut être l'absence de réflexion *a priori* sur l'objet d'enseignement avant même de rédiger les objectifs d'apprentissage. Nous faisons ici référence à nos précédents propos concernant l'absence d'une épistémologie pour la branche. Une seconde hypothèse est qu'il semblerait qu'éduquer à une alimentation saine repose essentiellement sur des prescriptions, car tenir compte des valeurs et de la subjectivité dans les choix alimentaires effectués ne soit pas si évident. Ceci peut expliquer que parfois les discours, les enseignements ne reflètent pas le fond de la pensée d'une personne. Ainsi, notre intention n'est pas de critiquer les louables volontés politiques et sociétales. Force est de constater que l'éducation à l'alimentation ne fonctionne pas de manière binaire *bien ou mal*, et ne repose pas uniquement sur des connaissances scientifiques. Pour illustrer ce propos, appuyons-nous sur l'étude de Bohm, Lindblom, Abacka et Hörnell (2016). Les auteurs, en analysant les discours des élèves lors d'un cours d'alimentation à l'école en Suède lors de la préparation de légumes, mettent en évidence que ces derniers se réfèrent aux discours de santé et de responsabilité dans leur choix uniquement pour satisfaire les besoins de l'évaluation. Dans un cadre quotidien, comme dans la vie de tous les jours, ce sont les émotions (liées aux aspects sensoriels de l'aliment et aux souvenirs qu'évoque ce même aliment) qui vont majoritairement guider les choix de l'individu. Est-il donc alors pertinent de chercher à responsabiliser les élèves quant à leurs choix alimentaires ? Pour nous, la réponse est clairement OUI. En effet, si nous mangeons majoritairement selon nos sensations alimentaires de faim et/ou d'appétit, la multiplication d'aliments ultratransformés, riches en sucre, graisse et sel (ou autrement dit aliment à forte densité énergétique et pauvre en nutriments) dans l'environnement alimentaire et les conséquences néfastes pour la santé (Pursey et al, 2017) font qu'il n'est pas possible d'ignorer cela. D'autant plus que 80% des aliments vendus dans les grandes surfaces sont majoritairement ultra-transformés (Fardet, 2017). Ainsi l'éducation à l'alimentation ne devrait-elle pas notamment informer, former et outiller les élèves de manière à ce qu'ils puissent faire des choix non parfaits, mais éclairés ? Pour faire suite au questionnement précédent, ne devons-nous pas penser autrement la responsabilisation de l'élève vis-à-vis de son alimentation, dans le sens différemment que par la contrainte de l'évaluation ? Notre intention serait alors de favoriser la prise de conscience de l'apprenant en lui permettant de prendre du recul sur ce qui fonde ses choix sans en rechercher la maîtrise en soi.

2.2.3.3 La question de la neutralité de l'enseignant·e

La société connaît actuellement une remise en question de la prédominance des savoirs dits *vrais*, ce qui provoque le soulèvement de questions vives. Et l'éducation à l'alimentation n'est pas épargnée par ce phénomène du fait que les scandales alimentaires se sont multipliés ces

dernières décennies malgré une amélioration de la sécurité alimentaire (De Labarre, 2001). Une précision s'impose : notre intention n'est pas de traiter si l'enseignement de l'éducation à l'alimentation doit être parcouru par des questions vives. Mais il est certain que celle-ci soulève nécessairement des sujets sensibles, car même si la science de la nutrition *nous dit que*, c'est bien l'individu dans son entier, avec ses émotions et ses valeurs, qui a le dernier mot. L'enseignant·e ne peut ainsi se placer comme étant un modèle. L'enjeu soulevé dans cette situation est la question de la neutralité de l'enseignant·e en tant qu'agent social. Chauvigné et Fabre (2021, p. 15) expliquent que la « déstabilisation des savoirs enseignés et à enseigner » vont « jusqu'à générer un conflit potentiel dans la transmission des savoirs et des valeurs à l'école. »

Il est donc question ici de mettre en discussion le devoir de neutralité de l'enseignant·e et le développement de la PC auprès des élèves dans l'enseignement de l'éducation à l'alimentation. Orange Ravachol et Kovacs (2021) ont justement étudié le risque de perte de neutralité de l'enseignant·e dès lors qu'il a y l'introduction dans son enseignement de « recommandations qui prennent la forme de slogans ou de schémas prescripteurs d'une bonne alimentation ». (Ravachol et Kovacs, 2021, p. 77) Il y a perte de neutralité, car l'enseignant·e « promeut comme une évidence des choix peu questionnés auprès de l'élève et de sa famille. » (Ravachol et Kovacs, 2021, p. 77) Dans ce cas, l'éducation à l'alimentation s'inscrit dans une perspective normative, alors que nous visons la perspective émancipatrice (Roy et Gremaud, 2017).

D'après Buisson (1911), la neutralité de l'enseignant·e s'exprimerait ainsi : « au lieu de viser à faire passer à nos enfants nos croyances, nos convictions, nos partis pris, nos préjugés ou nos principes, l'école viserait désormais à leur laisser toute leur liberté d'examen, de comparaison et de choix » et, ajoute-t-il, sans « peser d'aucune manière sur les esprits jeunes et incapables de se décider par eux-mêmes » (cité dans Orange Ravachol & Kovacs, 2021, p. 78). Cela correspond à l'objectif de l'éducation à l'alimentation à la différence que nous recherchons à ce que ces choix s'appuient sur la base de connaissances. Ainsi comment l'enseignant·e peut-il·elle rendre apte l'élève à faire des choix alimentaires « raisonnés et raisonnables ? » (Orange Ravachol et al., 2021, p. 78). Intéressons-nous aux moyens officiels de la branche. Les seuls reconnus par la CDIP sont les livres Croqu'menu – un livre de recettes - et Croqu'maison - un livre organisé par thématique comme l'alimentation, la citoyenneté et l'économie (nous précisons que le croqu'santé n'est plus publié). À nouveau, comme discuté initialement, aucune mise en relation théorie-pratique n'est faite dans les ressources officielles disciplinaires. De plus, le Croqu'menu n'est en rien didactisé, car l'organisation des recettes est fonction de l'ordre alphabétique ou des familles d'aliments et non selon le principe de saisonnalité, de localité par exemple ; également, l'écriture des recettes est toujours la même ce qui démontre que ce ne sont pas les objectifs d'apprentissage qui sont le fil conducteur de

l'élaboration de la recette. L'hypothèse de l'absence d'une réflexion épistémologique semble vouloir se confirmer. Il revient à l'enseignant·e de créer du lien entre les différents savoirs en reconfigurant partiellement voire totalement les ressources à disposition. À cela, s'ajoute que nous ne pouvons omettre la mise à disposition d'une multitude de documents sur le numérique, documents qui sont certes récents et variés, mais qui doivent également subir la transposition didactique de l'enseignant·e. La charge de travail pour ce·cette dernier·ère s'alourdit donc. Avant d'explorer où et comment se situe le concept de la PC dans le PER, cherchons tout d'abord à le définir.

2.3 La pensée critique

2.3.1 Définition

Elle est une des *sub skills*, c'est-à-dire une des compétences à développer du XXI^e.

Il existe de nombreuses définitions de ce concept qui convergent vers un consensus : « c'est une pensée parvenue à une très grande rigueur intellectuelle. » (Boisvert, 2015, p. 3) Boisvert s'appuie sur différents auteurs pour la définir sous plusieurs angles complémentaires. C'est la raison pour laquelle notre travail va principalement s'appuyer sur les travaux de l'auteur. D'après Desbiens (1999, cité dans Boisvert, pp. 3-4), la PC associe esprit critique et jugement d'appréciation et se distingue du scepticisme et du soupçon. La PC a pour but de donner une valeur à une idée, à une chose. En cela, elle se différencie de la simple description et explication. Desbiens (1999, cité dans Boisvert, p. 4) dit que « L'esprit critique est l'enfant naturel de la liberté, d'une part ; de la rigueur intellectuelle, d'autre part. » La PC est alors la liberté de douter, d'interroger et de s'exprimer associée à une rigueur intellectuelle « qui procède du connu vérifié vers l'inconnu prochain ; qui adopte la méthode propre à chaque discipline. » (Desbiens, 1999, cité dans Boisvert, 2015, p. 7) Nous pouvons déjà retenir que la construction d'une PC se fonde alors sur la dialectique du doute et de l'exigence.

D'après Dewey (2004, cité dans Boisvert, 2015), le penseur critique est en état d'incertitude qu'il cherche à dépasser en évitant le superficiel. « Comme le souligne Dewey (2004), ce qui caractérise essentiellement la pensée réfléchie est le fait de douter, de se refuser à conclure de manière hâtive, et de continuer la recherche de manière systématique. » « Cette manière de penser exige de réfléchir profondément (*thoughtfulness*), de s'efforcer à examiner une question ou un problème, avec prudence et ordre, à l'opposé de la précipitation et de la confusion. » (pp. 4-5) Ainsi, pour aller plus loin dans la définition de ce concept, retenons que la PC a pour but de proposer un point de vue éclairé, différent d'un avis ordinaire non argumenté, et c'est ce même but qui va conduire, guider le processus d'élaboration de la PC. Ce dernier demandera alors à tout individu cherchant à développer sa PC d'être actif en réfléchissant au problème. Dans le cadre de l'enseignement de l'éducation à l'alimentation, un élève ferait usage de la PC s'il se trouve face à un problème dont la résolution nécessiterait

des allers et retours entre le questionnement et l'expérimentation des paramètres de ce problème, ce qui demande d'être capable d'évaluer la qualité des informations rencontrées. La PC est une activité intellectuelle qui peut intervenir dans tous les apprentissages liés à l'alimentation : aussi bien dans l'étude critique de modes de consommation (questionnement des modèles alimentaires, des modes de production/ d'élevage et de l'offre alimentaire par exemple) que dans la lecture critique d'une préparation culinaire (dans le choix des ingrédients et dans le sens des procédures de transformations proposées). De par notre fonction d'animatrice pédagogique, nous avons discuté avec plusieurs enseignants·es d'EF (et notamment lors de la création de moyens d'enseignement en EF) et il semblerait que dans l'esprit des personnes, adopter une posture critique revient à systématiquement s'opposer à tout ce qui existe et notamment se placer contre l'industrialisation. Mais aussi qu'introduire ce type de processus d'apprentissage équivaldrait à réduire le temps de cuisine aux élèves. En considérant que l'EF est propédeutique aux métiers de bouche, le Service de l'Enseignement soutient la place majoritaire *du faire* dans les savoirs visés. Il est important de préciser ici que l'usage de la PC en éducation à l'alimentation n'engagerait pas la suppression de la pratique culinaire au point de l'intellectualiser. Nous n'allons pas rentrer dans une discussion concernant l'aspect pratique et théorique de l'enseignement. Nous partons du postulat qu'éduquer à l'alimentation sous-entend un tissage des savoirs tant cognitifs, psychomoteurs qu'affectifs du fait de la complexité de son objet d'étude. Il n'existe donc pas un espace théorique favorable à la PC et un espace cuisine permettant l'apprentissage de l'organisation et de savoir-faire.

Avant de préciser les savoirs que requiert la PC, intéressons-nous aux comportements qui qualifient le penseur critique. Glatthorn et Baron (1985, cité dans Boisvert, 2015, p. 5) en présentent les caractéristiques principales : cette personne « s'ouvre aux situations problématiques et tolère l'ambiguïté » ; « recourt à l'autocritique, considère les possibilités différentes qui s'offrent à elle et recherche des preuves corroborant les deux aspects contraires d'une situation » ; « réfléchit, délibère, et fait une recherche poussée, lorsque c'est nécessaire » ; « accorde de la valeur à la rationalité et elle a foi en l'efficacité de la pensée » ; « définit ses buts de façon approfondie, quitte à les réviser, au besoin » ; et « apporte des preuves mettant en cause les choix effectués par la plupart des individus. » Johnson (1992, cité dans Boisvert, 2015) a analysé la notion de PC sous le regard de cinq auteurs, Ennis, Lipman, McPeck, Paul et Siegel. Il en a dégagé trois convergences principales : la PC fait appel à plusieurs habiletés de pensée ; elle requiert de l'information et des connaissances sur le problème traité et implique une dimension affective.

D'après Paul (1992, cité dans Boisvert, 2015, p. 8) « La perfection de la pensée implique des critères d'une pensée accomplie - tels que la clarté, la précision, la pertinence, la logique, la

profondeur et l'adéquation au but ». Les habiletés de pensée comprennent alors la compréhension, la formulation, l'analyse et l'évaluation des paramètres du problème ainsi que les conséquences en découlant. Ennis a établi une liste de capacités et d'attitudes caractéristiques de la PC (cité dans Boisvert, 2015). Paul, Binker, Martin & Adamson (1989, cité dans Boisvert, 2015) proposent une liste de stratégies affectives et cognitives de la PC. Une stratégie affective, comme « penser de façon autonome » et « faire preuve de courage intellectuel » (p. 10), motive un individu à adopter un mode de PC. Les stratégies cognitives incluent les microhabiletés telles que « relever les différences et ressemblances », « distinguer les faits pertinents de ceux qui ne le sont pas » (p. 11) ; et les macrohabiletés, telles que « analyser des arguments » et « établir des liaisons interdisciplinaires » (p. 10). Ces dernières harmonisent les microhabiletés.

À l'issue de cette analyse, nous pouvons définir la PC comme étant à la fois le but et le processus d'une démarche qui demande de laisser s'installer le doute pour bâtir une réflexion profonde aboutissant à l'expression d'une valeur, d'une précision ou d'une validité sur une question, un problème qui finalement restent temporaire. Également, nous retenons de ces apports que développer sa PC est une activité coûteuse, dont l'atteinte du but n'est pas garantie ; et d'ailleurs ce dernier étant incertain, cette posture demande au-delà de la rigueur cognitive, une force émotionnelle non négligeable.

À ce stade de la réflexion, il est légitime de se poser la question : pourquoi enseigner la PC à l'école et surtout est-ce possible ?

2.3.2 La pensée critique à l'école

En nous appuyant sur le travail de Terzidis et Darbellay (2017), il est constaté que la profusion des savoirs (tant professionnels que théoriques), la complexité grandissante du métier et l'imprévisibilité de l'évolution de la société font que l'enseignant·e est amené à régulièrement repenser ses choix didactiques et pédagogiques afin de s'adapter à cette complexité mouvante. Il n'est pas question ici d'approuver l'adaptation à tout va, comme le critique Stiegler (2019), mais bien de permettre d'enseigner l'alimentation avec rigueur, pertinence et plaisir. Puisque la discipline repose sur un objet complexe et évoluant au gré de l'évolution de la société, il est important que l'enseignant·e se construise une place soutenable afin d'assurer des apprentissages émancipateurs aux futurs consommateurs de demain (Terzidis, 2020). Dans ce contexte, nous assistons à un changement de paradigme : il n'est plus question d'enseigner des connaissances, mais des compétences. Nous défendons l'idée que l'enseignant·e ne peut concevoir son rôle comme étant exclusivement d'être un transmetteur de connaissances. Il·elle doit également pouvoir faire preuve de PC dans la conception de ses enseignements.

Que nous dit le PER à propos de la PC dans les apprentissages des élèves ?

Nous pouvons lire que le rôle de la Formation Générale (CIIP, 2010a) est « d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde. Par la recherche et le traitement d'informations variées et plurielles, elle favorise la construction d'argumentations et le débat. » Uniquement par cette phrase, il nous est déjà possible de dire que l'EF participe comme toutes les autres disciplines au développement de la PC (nous retrouvons les caractéristiques de complexité, de doute et de recherche d'informations dans le but de construire un avis). La PC apparaît explicitement uniquement dans la FG38, composante D « en analysant de manière critique les préjugés, les stéréotypes et leurs origines. » (CIIP, 2010a)

Elle est également présente au travers de la capacité transversale *Démarche réflexive*. Son développement « permet de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions ; elle contribue au développement du sens critique. » (CIIP, 2010b) Nous retrouvons comme descripteurs des éléments caractéristiques de la PC comme « la mise à distance des idées préconçues », le « laisser la place au doute et à l'ambiguïté », le fait « d'explorer différents chemins afin d'adopter une position ». Juste au-dessus, le PER dit aussi que la capacité transversale *Pensée créatrice* permet le développement de la « flexibilité dans la manière d'aborder toute situation. » Ici, il est convenu que développer la créativité des élèves est un moyen de développer la PC.

Enfin, dans la discipline EF, les attentes fondamentales sont de l'ordre de la compréhension, de l'application et de l'analyse (utiliser, identifier, établir, analyser) (Berthiaume et al, 2013). Il n'est pas attendu des élèves de développer leur PC, mais plutôt d'adopter un comportement souhaité. Ainsi si l'enseignant·e se base sur les attentes de l'institution, la PC est absente des apprentissages en EF, et cela, malgré la présence dans les composantes 4 et 5 de la compétence CM36 : l'étude de « manière critique les produits et les habitudes alimentaires » et l'exercice du « regard critique sur les modes alimentaires ». À titre de comparaison, la PC fait partie des finalités des Sciences Humaines et Sociales en considérant que celle-ci permet d'analyser les phénomènes sociaux « par le développement d'un certain esprit critique. » (CIIP, 2010c) Nous pouvons conclure de l'étude du PER que la PC n'est pas considérée comme appartenant à l'épistémologie de la discipline EF, du moins la relation entre la branche et la PC n'est pas explicite. Son caractère transversal la positionne comme étant secondaire, voire accessoire. Ce constat pourrait expliquer l'absence de PC dans les enseignements en EF en Valais.

2.4 La question de recherche

Ainsi, nous nous situons à un carrefour : si développer la PC des élèves apparaît alors comme une nécessité à la vue de l'évolution rapide de la société (en incluant l'évolution de l'offre alimentaire moderne), cela sous-entend une remise en question régulière des pratiques enseignantes. Toutefois, le PER n'exige pas autant de la part des enseignants·es et des

élèves. À ce stade de la réflexion, l'état des lieux du fait alimentaire, les choix épistémologiques assumés en lien avec l'alimentation de l'époque moderne et les incohérences du plan d'étude nous ont amenés à questionner la réalité de la place occupée par la PC dans l'enseignement de l'EF. Notre question de recherche est donc : **quels seraient effectivement les ressources, l'usage de ces ressources et les pratiques enseignantes pour traiter la pensée critique en éducation à l'alimentation en Valais au cycle 3 ?**

2.4.1 La posture de l'enseignant·e

Pour permettre le développement de la PC, l'élève doit vivre des expériences (Bernard et Panissal, 2021), et non pas recevoir passivement le savoir. Cette attitude engage un changement de posture également du point de vue de l'enseignant·e. Mettre en place un dispositif favorisant la construction de l'élève, c'est accepter de quitter une programmation « à laquelle on arrive, même si personne n'y arrive » (Lani-Bayle & Bergier, 2011, p. 5). Face aux nombreux changements du système alimentaire, qui ne vont pas toujours dans le sens de la santé, et à la recherche d'une reconnaissance individuelle de plus en plus marquée, éduquer à l'alimentation suppose de la part de l'enseignant·e d'accepter les propos des élèves avec bienveillance. L'éducateur·trice reste une référence, mais il n'est plus le guide vers le savoir : il·elle devient le·la médiateur·trice entre l'élève et la connaissance (Roy, 2021). L'étude de Lepeltier (2011) démontre que les apprenant·es (personnes en situation de précarité) ont modifié leur comportement alimentaire de manière significative (plus de consommation de fruits et légumes, découverte du plaisir du repas sans conflit, changements dans les achats alimentaires) au travers des ateliers cuisine. L'animateur·trice de ces ateliers est considéré·e comme un « agent de changement en facilitant l'accès à des ressources nouvelles ou existantes. » Mais l'auteur explique aussi que cette réussite, identifiée par l'accroissement du pouvoir d'agir des participants·es, est en grande partie due au fort investissement des éducateurs·trices « en mettant en lumière un autre mode de relation avec les personnes. » Lepeltier (2011) admet que cet engagement apparaît actuellement comme une limite, car il nécessite un déplacement de posture professionnelle en accordant une place aux propositions des participants.

2.4.2 La créativité dans les dispositifs didactiques

Lepeltier (2011) précise qu'une seconde limite est l'acquisition de savoirs spécifiques de manière à faire évoluer le fonctionnement et l'animation des ateliers cuisines. Nous posons l'hypothèse que cette limite met en exergue un autre obstacle : la difficulté à faire preuve de créativité didactique. En effet, la mutation que connaît actuellement la société demande de la part de l'enseignant·e d'innover en sortant du programme à appliquer ou en l'adaptant, en modifiant aussi sa posture. D'après Puozzo (2013) développer un enseignement permettant l'usage de la PC des élèves nécessite la mise en œuvre de « modalités didactiques créatives »

dans le but « d'appréhender l'apprentissage dans une approche plus holistique (aspects émotionnels, cognitifs et conatifs) ». (Puozzo, 2013, cité dans Terzidis, 2017, p. 127) Qu'en est-il du caractère créatif de l'enseignement de l'EF en Valais ? Ceci est l'enjeu de ce travail de recherche puisque, rappelons-le, notre perspective est d'organiser la formation des enseignants-es pour les accompagner en les outillant dans la mise en œuvre d'un enseignement visant le développement de la PC. Chauvigné et Fabre (2021) relèvent que « ces nouvelles formes d'apprentissage sont empreintes de tensions, elles suscitent des interrogations et nous conduisent à examiner les représentations et les pratiques professionnelles de ceux qui ont la charge de l'éducation des futures générations. » (p. 17) S'il n'était pas question d'étudier les pratiques d'enseignement de l'EF en Valais, faute de temps, il serait pertinent de questionner les discours sur les pratiques des enseignants-es du cycle 3.

2.4.3 Synthèse

Notre hypothèse majeure est que par son caractère coûteux (dans le sens exigeant) et l'instabilité de l'épistémologie de l'EF, la PC est finalement peu enseignée. Afin de rester ouvert à d'autres raisons, notre intention sera de déterminer quels sont les obstacles à la mise en œuvre de la PC et surtout comment ils apparaissent dans la hiérarchie des empêchements. De ce fait, nous posons l'hypothèse que les représentations des enseignants-es sur leur discipline, le manque de ressources didactiques et la fatigue engendrée par l'exercice du métier sont les principales causes de l'absence de l'apprentissage de la PC ; cependant, il peut en subsister d'autres. La réflexion critique sur le renouvellement des savoirs enseignés, liée à la complexité de l'objet d'étude, ne serait alors qu'anecdotique. Enfin, nous posons l'hypothèse que les enseignants-es visant à développer la PC de leurs élèves ont une haute estime des finalités éducatives de l'éducation à l'alimentation, proposent un renouvellement régulier de leur enseignement et se considèrent comme un-e médiateur-trice entre l'élève et le savoir.

3 Méthodologie de travail

Nous nous sommes appuyés·ées sur une approche méthodologique mixte, recourant à la fois à des données quantitatives et qualitatives. Le recueil de données s'est déroulé en deux temps : la transmission d'un questionnaire aux enseignants.es d'EF du Valais romand, puis la réalisation d'entretiens avec quatre enseignantes volontaires et sélectionnées à la suite du questionnaire.

3.1 Le questionnaire

3.1.1 Population

L'ensemble des enseignants.es d'EF du Valais Romand a été consulté, soit 59 personnes. 29 d'entre-elles ont répondu au questionnaire, soit 49%. Cette population n'exclut personne : les enseignants.es en cours de formation Piracef, dès lors qu'ils.elles ont des heures d'enseignement dans un cycle d'orientation du canton, ont été intégrés/es à la recherche. Ce choix repose sur deux éléments. Le premier est qu'être un.e enseignant.e d'EF expérimenté.e, avec de nombreuses années à son actif, ne garantit pas que la PC soit un savoir présent dans les enseignements. L'ancrage historique de la branche ainsi que la faible exigence taxonomique du PER concernant les attentes fondamentales peuvent être des biais quant à l'implantation de la PC dans cet enseignement. Il peut d'ailleurs être posé comme hypothèse que les enseignants.es en formation PIRACEF puissent être plus enclin.es à enseigner la PC à leurs élèves du fait des compétences visées dans le référentiel de compétences PIRACEF (agir en tant que professionnel·le, porteuse ou porteur critique de connaissances et de culture). Le second élément concerne l'implantation récente et encore en cours des moyens d'enseignement en EF où la PC de l'élève est sollicitée. Si les séquences d'enseignement sont facultatives, les thématiques et objectifs sont obligatoires. Ainsi, au travers de ces derniers (comme notamment la création d'une enquête sur la consommation de la viande ou l'analyse de produits alimentaires afin de porter un regard critique basé sur le degré de transformation et la composition nutritionnelle), la présence de la PC en EF devrait impacter l'ensemble des enseignants.es d'EF. Il est en effet intéressant de voir si ce savoir a été aisément et majoritairement intégré dans les enseignements.

Il n'y a pas eu de distinction de genre. En effet, la faible représentativité des personnes de sexe masculin ne permet pas d'établir une corrélation entre le sexe et l'enseignement de la PC en EF. Nous demandons si les personnes enseignent une autre branche. Le PER indique que la pensée critique est un savoir attendu en SHS. Il est donc intéressant de voir si les prescriptions du PER quant à l'enseignement de la PC dans d'autres branches influencent d'une quelconque manière l'enseignement de la PC en EF. Également, nous savons qu'enseigner la PC est couteux pour l'enseignant/e. Enseigner une autre branche pourrait

alors apparaît comme un frein à l'enseignement de la PC du fait d'une sollicitation plus accrue des enseignants·es en ce qui concerne la planification et les savoirs à maîtriser.

Enfin, nous demandons de préciser l'âge et la formation réalisée de manière à identifier si un lien de corrélation existe entre l'enseignement de la PC et ces deux caractéristiques.

3.1.2 Structure du questionnaire

Celui-ci est structuré selon quatre axes thématiques correspondant aux quatre parties de l'outil.

1) L'axe *le volet alimentation de la discipline Économie Familiale*. Il a été nécessaire de préciser que nous interrogeons la thématique *alimentaire* de l'EF puisqu'à l'origine les enseignements de la branche concernaient aussi l'entretien du linge et des matières, la couture et le repassage. Ce n'est que depuis 2010 et la création du PER que l'alimentation occupe une place majoritaire dans le prescrit. Étant donné qu'une grande partie des enseignants.es interrogés.es est issue de cette formation, il n'est pas à exclure que leurs pratiques reflètent encore cette diversité. Pour ne pas biaiser la recherche, cette précision était fondamentale.

Cet axe permet de recueillir des données liées aux représentations des enseignant·e·s sur la place qu'ils·elles accordent à l'enseignement de l'EF dans la scolarité d'un élève (Q1 à 6) ainsi que sur les finalités qu'ils·elles attribuent à la branche (Q8), notamment si le développement de la PC apparaît comme étant partie intégrante de leur enseignement et donc indirectement de l'épistémologie de la discipline.

Cet axe permet d'accéder aux représentations des enseignants.es sur ce qui les anime lorsqu'ils·elles enseignent l'EF (Q 7), mais aussi ce qui est perçu comme un obstacle, une résistance (Q9, 10 & 11) à la nouveauté. Nous pourrions ainsi identifier ce qui serait considéré comme un empêchement à l'introduction de la PC en EF et potentiellement établir leurs besoins.

2) L'axe *les ressources pour enseigner l'alimentation en EF* tente de mieux cerner les outils que les enseignant·e·s utilisent dans leur enseignement (Q12, 15, 16 & 17), le cas échéant s'ils/elles s'en créent (Q21 & 23). Cela permet de quantifier le nombre d'enseignants.es qui utilisent en l'état les outils, ressources de ceux·celles qui les adaptent, en n'omettant pas de comprendre ce que représentent pour eux·elles le terme *adaptation*. Rappelons que le Valais est le seul canton romand à proposer des ME en EF. Jusqu'ici, hormis les livres *Croqu'menu* et *Croqu'maison*, aucun autre support d'enseignement n'est reconnu comme officiel. Nous savons que développer la PC des élèves demande une certaine élaboration didactique des outils et ressources. Il est donc question d'interroger la créativité

didactique des enseignants-es. Lister les ressources n'est point intéressant si nous n'accédons pas à la manière dont elles sont utilisées. C'est pourquoi il est tout d'abord demandé les raisons de l'usage ou pas du PER (Q12 à 14). Ici, nous faisons référence au biais que peut être le PER, puisque comme expliqué dans le cadre théorique, les attentes fondamentales en EF n'exigent pas le développement de la PC, bien que les objectifs y fassent référence.

Également, il est demandé systématiquement de justifier la manière dont les ressources et outils sont utilisés (Q18, 22 & 24). Il est sujet ici de ne pas réduire notre interprétation en considérant qu'utiliser les recettes du Croqu'menu serait corrélé à une absence de développement de la PC. En effet, il est envisageable que l'enseignant-e utilise ce livre de manière à justement développer la PC des élèves par un travail traitant de la recette ; nous questionnons donc, ici, non seulement l'outil, mais également l'usage de l'outil. Interroger les enseignant-es sur les formations qui les ont aidés (Q25 & 26) nous permet de recueillir des données quant à leur volonté de s'enrichir en fonction d'un but précis. Il n'est pas non plus exclu que faute de formation adaptée, l'enseignant-e se forme en autodidacte. Tout comme nous envisageons qu'un-e enseignant-e exprime un besoin en termes de ressources qualitatives à disposition (Q19 & 20). Ici, nous pourrions croiser les données concernant le souhait de l'enseignant-e pour développer la PC des élèves avec les obstacles (matériel, de formation) empêchant la concrétisation de cette envie.

Enfin, la mise en relation des ressources et de leur usage avec l'axe précédent permettra de vérifier la cohérence entre les finalités et savoirs attribués à la branche et les outils utilisés pour les atteindre. Tout comme dans le PER, les finalités peuvent être ambitieuses, mais leur mise en œuvre réduite à la reproduction d'un savoir. Nous pourrions dans ce cas identifier un levier pour développer l'enseignement de la PC au travers de la formation.

3) *L'axe les apprentissages du volet alimentation en EF.*

Cet axe permet d'identifier les ambitions et exigences taxonomiques que l'enseignant-e a pour les élèves. La population interrogée ne sait pas que l'enseignement de la PC en EF est mon sujet de recherche. Ce concept pouvant à la fois être connoté négativement (risque d'intellectualiser la branche) et réduit à la critique de l'industrialisation, nous avons préféré nous appuyer sur les caractéristiques des tâches enseignées, celles considérées comme emblématiques, à savoir représentatives de l'enseignement de chacun-e des sondés-es (Q27 & 28). Ceci nous permet d'accéder à ce qui s'enseigne de manière habituelle. Avec la question 29, nous pouvons croiser les réponses avec celles des questions 27 & 28 et constater les exigences des savoirs attendus des élèves. De cette manière, il nous serait possible de mesurer si la PC (qui demande une haute exigence taxonomique) est un savoir enseigné et selon quelle fréquence.

Enfin, l'intégration de l'enseignement de la PC au sein de l'épistémologie de l'EF repose sur la prise en compte de l'évolution de l'offre alimentaire dans notre société et des enjeux sanitaires qui en découlent. Ces derniers ayant évolué depuis ces dernières décennies, enseigner la PC nécessite de la part de l'enseignant·e une certaine curiosité et capacité pour adapter les contenus de son enseignement. C'est pourquoi nous questionnons s'il y a présence, ou non, de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences dans l'enseignement de l'EF (Q30 & 31). Si la réponse est positive, avec quels outils pour quels apprentissages ; si elle est négative, pour quelles raisons.

4) L'axe *informations générales* permet notamment de recueillir des données liées à la situation personnelle (âge, années d'expérience) et au statut professionnel (taux d'activité, nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement, etc.). De cette manière, il nous serait possible de poser une hypothèse sur un lien possible entre l'enseignement de la PC, l'ancienneté et la formation reçue des enseignants·es. Le taux d'activité permet d'apporter une nuance dans le cas où les sondés·es travailleraient en un temps partiel. En effet, l'enseignement de la PC peut être vécu comme exigeant ; ainsi un enseignant travaillant à un taux élevé pourrait se retrouver dans des conditions de travail ne facilitant pas la mise en œuvre systématique d'un enseignement de la PC.

Comme les explications précédentes le démontrent, les questions sont majoritairement qualitatives. Si une analyse quantitative permet d'identifier la fréquence à laquelle les ressources sont utilisées et l'estime accordée aux enjeux de l'enseignement de la branche, celle-ci ne saurait être pleinement exploitée si nous n'accédons pas à la manière dont les ressources sont utilisées et les raisons expliquant les représentations des enseignants·es. Dans un contexte idéal où toute la population sondée répondrait avec assiduité, le caractère qualitatif des réponses n'est pas un obstacle. Or, nous savons que la qualité des réponses est tributaire des conditions dans lesquelles les personnes vont répondre. Ce point justifie alors deux éléments : le premier, qu'il est nécessaire de préparer les sondés au moment du lancement du questionnaire quant à l'importance de leur réponse (ce point est explicité dans les conditions de passation) ; le second, que les questions demandant une réponse qualitative ne sont pas programmées comme *obligatoires*. De cette manière, la personne sondée ne se sentira pas dans l'obligation de répondre. Nous espérons que cette stratégie permettra justement une réaction inverse : répondre de façon précise.

3.1.3 Conditions de passation du questionnaire

Le questionnaire a été conçu via Forms, situé sur l'Environnement Numérique de Travail des enseignants·es du Valais. Après réception de l'accord du Service de l'Enseignement pour l'envoi du questionnaire aux 59 enseignants·es d'EF du Valais romand, nous avons profité de

notre fonction d'animatrice pédagogique en Valais pour l'EN-EF pour expliciter le cadre dans lequel ce projet de recherche s'insère. Cela fait plus de deux années que nous sommes à ce poste, l'ensemble des enseignants.es nous connaissent au travers de la création des moyens d'enseignement et nous avons depuis le début un contact privilégié avec dix enseignantes travaillant dans les groupes d'écriture de ces moyens et/ou dans la commission EF de l'Association valaisanne des enseignants du cycle d'orientation (Aveco). Nous avons ainsi utilisé cette fonction et notamment le lien de confiance établi au travers de nos différentes interventions, comme un levier nous permettant d'assurer une implication d'une majeure partie des enseignants.es d'EF du Valais romand. Étant donné que les questions demandaient majoritairement des réponses qualitatives, le risque est que les sondés bâclent leurs réponses. C'est la raison pour laquelle il était essentiel de profiter de ces bonnes relations pour *convaincre* un maximum de personnes de participer. Les enseignants.es ont donc reçu au mois de décembre 2022, sur leur adresse professionnelle, un lien Forms situé sur l'ENT et accompagné d'un texte explicatif. Ici encore, nous avons fait valoir la réflexion initiée par la profession autour des savoirs à intégrer dans les ME pour insister sur le besoin de leur collaboration. Ils/elles avaient deux semaines pour remplir le questionnaire. Nous les avons relancés une fois par courriel durant cette période. Le temps estimé de passation de trente minutes a été annoncé. Le questionnaire a été testé par trois personnes issues du groupe de recherche Créativité, Innovation, Transformation en Éducation. (C.I.T.E.) de la HEP VS afin de vérifier sa clarté, sa cohérence et la bonne compréhension des questions.

Également, nous avons paramétré le questionnaire de manière à permettre la conservation de l'anonymat des participants.es si bien que je ne recevais aucune notification des personnes l'ayant rempli. Toutefois, de manière à pouvoir réaliser des entretiens pour obtenir davantage de données sur la manière dont s'enseigne l'EF, j'ai inclus une question permettant aux enseignants.es le désirant de me laisser leurs coordonnées pour un contact ultérieur éventuel. 10 personnes ont répondu favorablement.

Le codage des données issues du questionnaire se fera de la manière suivante : « Qens2 » dès lors que nous nous référerons aux propos de l'enseignant-e 2.

3.2 L'entretien

3.2.1 Échantillon

À l'issue du questionnaire et parmi les 10 personnes volontaires, nous avons retenu trois enseignants.es afin de nous entretenir avec elles. L'enjeu de ces entretiens est double : réduire autant que possible l'interprétation subjective des données issues du questionnaire en permettant aux enseignants.es de s'exprimer et verbaliser ce qui constitue leur enseignement en rapport avec la PC (rappelons que le questionnaire ne précisait pas que le

sujet traité était le développement de la PC des élèves) ; aboutir à des éléments de réponses sur les obstacles à l'enseignement de la PC, mais aussi sur les leviers qui permettent son enseignement. Les entretiens viennent alors renforcer ou nuancer les analyses et interprétations issues du questionnaire. Initialement, nous ne devions retenir que deux personnes : un profil favorable à la PC et un autre défavorable. Après une première lecture des réponses, nous avons estimé pertinent d'élever ce nombre à trois personnes. Nous avons conservé les deux profils extrêmes et avons rajouté un profil intermédiaire (une personne qui démontre être en cours de réorientation quant à son enseignement).

3.2.2 Structure de l'entretien

Pour élaborer ces entretiens, nous nous sommes appuyés sur un exemple de canevas issus de séminaires de recherche de Leutenegger. Ce canevas nous a été présenté par Florence Ligozat ([Polycopié], [Présentation PowerPoint], 23 mars 2022). La structure de l'entretien est composée de quatre parties en excluant celle qui est introductive. Il s'agit : des conditions-cadres de travail ; de cerner l'objet d'enseignement au travers de la définition et de l'enjeu de la PC en EF ; de la description d'une situation d'enseignement-apprentissage sur la PC en EF et des forces et contraintes de l'enseignement de la PC en EF.

Le contenu de l'introduction de l'entretien diffère quelque peu selon le profil des personnes interrogées, cependant les questions sont identiques. Mais aussi, l'entretien a pour but de définir le contexte de travail et de détailler soit la manière dont l'enseignant/e enseigne la PC soit les raisons pour lesquelles la PC n'est pas enseignée ou du moins les raisons qui en limitent sa mise en œuvre.

3.2.3 Conditions de passation de l'entretien

Nous avons analysé les réponses des 10 personnes ayant communiqué leur adresse mail. À la suite de cela, nous avons contacté trois personnes, de manière individuelle et par mail, afin de leur proposer une rencontre sur plusieurs créneaux possibles. Il était stipulé, au-delà des politesses d'usage, que le temps estimé de l'entretien était d'une heure ; que celui-ci serait enregistré en audio, mais que l'anonymat serait conservé ; que l'accès par le-la participant·e à l'enregistrement de son entretien sera possible. Enfin, nous avons laissé à la personne le choix du lieu. Il n'y a pas eu de refus.

Le fait de connaître ces trois personnes permet de les mettre à l'aise dès le début. Nous ne cherchons pas à analyser le comportement des personnes, ce qui nous a permis de ne faire qu'un enregistrement audio. L'absence de caméra a sans doute facilité les échanges. Dans le même registre, la liberté du lieu permet d'interroger la personne dans un contexte connu. Les entretiens se sont déroulés au mois de janvier, soit, un mois après le délai pour remplir le questionnaire.

3.2.4 Choix de traitement des données

Les entretiens sont complémentaires aux analyses et aux interprétations issues du questionnaire. Les données sont dès lors triangulées. Rappelons que l'enjeu est d'accéder aux discours sur les pratiques pour comprendre le processus dans lequel l'enseignant·e s'engage dès lors qu'elle développe la PC des élèves en EF-EN. C'est la raison pour laquelle nous n'allons pas retranscrire l'ensemble des entretiens. Nous nous intéresserons aux informations jugées pertinentes selon les thématiques suivantes : les contraintes avérées par l'enseignante dans l'exercice du métier, les enjeux à introduire la PC en EF, la définition de la PC et le temps nécessaire pour la développer, les savoirs visés et le choix de la situation pour exemplifier l'exercice de la PC en classe, les gestes professionnels utilisés pour mener cette situation ainsi que l'attitude des élèves, les difficultés et les solutions pour enseigner la PC.

Le choix d'utiliser les mêmes questions d'entretien pour les trois profils supposés des personnes interrogées nous permet de synthétiser les informations dans un tableau comparatif. Cela évitera de renforcer une possible normalisation d'un *bon enseignant profilé PC* tout en mettant en lumière différents profils d'enseignants·es pour l'enseignement de la PC.

Si nous réalisons une première analyse des questionnaires afin de déterminer les enseignants·es à contacter pour un entretien, nous commençons l'interprétation des données des entretiens pour ensuite réaliser celle des questionnaires. Le but étant de partir des discours sur la pratique pour comprendre comment s'enseigne la PC en EF, établir un profil des manières de faire et identifier ou conforter d'autres obstacles et ressources pour enseigner la PC par les données du questionnaire.

Enfin, nous utiliserons un codage différent afin de distinguer l'origine des données. Pour l'entretien, nous utilisons l'écriture suivante : « Ens2 » dès lors que nous nous référerons aux propos de l'enseignant·e 2.

4 Condensation des données

Nous avons déposé l'ensemble des données recueillies par le questionnaire et l'entretien en annexe. En effet, la condensation des données étant conséquente en termes de pages, nous avons trouvé plus opportun de les déplacer dans les annexes afin de ne pas surcharger le mémoire et ainsi en faciliter la lecture.

Pour analyser les réponses au questionnaire, nous avons prélevé des indicateurs afin de catégoriser par thématiques les propos des enseignants·es (Bardin, 2013). Ceci nous permet d'établir un classement de ces dernières afin d'accéder aux représentations majeures de l'échantillon.

Concernant l'analyse des entretiens, nous avons également classé les réponses en fonction de thématiques, ces dernières s'appuyant sur le concept et les sous-concepts de la PC.

5 Présentation des résultats et interprétations

Nous commençons notre analyse selon une échelle microscopique, en interprétant les données des entretiens. Puis nous travaillerons selon une échelle mésoscopique et macroscopique (Schneuwly, Sales Cordeiro & Dolz-Mestre, 2005) avec l'analyse et l'interprétation des questionnaires. Ainsi nous avons fait le choix de structurer cette partie en trois sous-parties : concrètement la manière dont s'enseigne la PC en EF à partir des discours sur la pratique ; identifier quelle(s) est(sont) la(les) manière(s) d'enseigner la PC en EF à une échelle plus grande tout en identifiant les raisons expliquant cette(s) manière(s) ; puis relever les forces et freins à l'enseignement de la PC pour aboutir à des solutions.

5.1 Typologie de l'enseignement de la PC en EF à partir de 3 entretiens

Si initialement notre choix s'est porté sur ces 3 enseignants·es au regard de leur profil estimé (par le questionnaire) quant à la présence de manière plus ou moins marquée de l'enseignement de la PC dans leurs pratiques, ils·elles sont d'accord sur le fait que la PC a tout à fait sa place en EF. Les enseignants·es, respectivement 2 et 25, répondent brièvement à cette question : « *ça vient d'office* » et « *L'économie familiale est hyper propice à ça* ». L'ens28 explique dans le questionnaire qu'il est fondamental que l'élève apprenne à se repérer. Lors de l'entretien, il·elle explique avec précision ses propos : le monde se complexifie donc les élèves « *doivent plus être procédurales à suivre quelque chose de a à z* » ; il est en effet question de trouver « *les futures solutions* ». Il·elle synthétise par : « *Ça r'lie pas mal avec la capacité d'adaptation* ». Également, les 3 enseignants·es s'accordent à dire que chaque élève est fait pour développer sa PC à l'instar de l'ens25 qui cite l'exemple d'un maçon : « *il va construire quelque chose - soit il sera content soit il le sera pas – et bien pourquoi ?* ». Mais il est envisageable que certains·es soient encore trop jeunes : « *ils le front plus tard* » (ens2). Ou que le résultat de ce travail ne soit pas immédiatement visible comme l'exprime l'ens28 : « *on va pas le voir maintenant, mais c'est des choses qui s'ront acquises et qui vont p'têtre ressortir plus tard* », car ces élèves « *écoutent l'avis des autres même s'ils le partagent pas* ». Pour terminer sur la pertinence de la place de la PC en EF, l'ens28 ancre sa réponse dans un enjeu plus grand et plus précis : à la question *cela vous surprend-t-il si nous vous disons que d'après le questionnaire vous enseignez la PC ?*, cette personne répond : « *non* » « *parc'que j'pense qu'on est dans un monde où on doit euh réfléchir et être critique sur les choses qu'on nous présente* ». Il est donc admis que la PC doit s'enseigner en EF, un·e enseignant·e se détache en proposant des réponses plus détaillées.

Allons plus loin en nous intéressant à la définition de la PC de ces 3 enseignants·es. Elles sont similaires, car nous retrouvons l'idée d'analyse et d'évaluation en donnant son avis ou en faisant un choix : « *se positionner sur ses propres pensées et savoir les analyser les justifier* »

(ens28). Respectivement les ens2 et 25 utilisent des exemples : « *si je me met en situation théorique par exemple* » « *en mettant des mots en ayant un vocabulaire c'est pas c'est beau ou c'est moche* ». Ces 2 mêmes personnes s'expriment avec plusieurs onomatopées : « *MM* » et « *euuh* » à deux reprises (ens2). Nous constatons que la définition est précise pour l'ens28 ; l'usage d'exemples pour les deux autres personnes ainsi que les hésitations dans leur prise de parole peuvent laisser entendre que ce concept est encore abstrait. Cela est en cohérence avec ce qui a été dit précédemment concernant la capacité de l'ens28 à expliquer avec précision l'intérêt de la PC en EF contrairement aux deux autres sondés·ées. Si bien qu'à la question *Qu'est-ce qu'un bon élève penseur critique ?* l'ens2 répond qu'il·elle doit être « *capable de se poser des questions* » tandis que l'ens28 vise la transformation de l'individu en dépassant sa propre pensée : « *pas ses choix égoïstes* ».

À nouveau les 3 enseignants·es considèrent que la PC s'enseigne aussi bien en théorie qu'en pratique. Il est tout de même intéressant de constater une nuance dans la prise en compte de cette dualité théorie-pratique. L'ens25 rapporte systématiquement des situations où l'élève doit mobiliser sa PC lors de la réalisation de préparations : « *laquelle vous mangeriez le plus volontiers pourquoi etc et là l'esprit critique il est juste génial !* ». De même pour l'ens2 qui introduit sa définition de la PC par « *si je me mets en situation théorique par exemple* » et continue avec « *Dans l'aspect pratique en cuisine* ». Tandis que l'ens28 explique que la PC se travaille « *même purement dans la pratique* » comme si celle-ci est généralement associée à un travail dit théorique, en salle de classe. Cette réponse spontanée peut aussi suggérer que cet·te enseignant·e n'a que très peu vu d'enseignement où la PC est travaillée lors d'un cours en cuisine. Ainsi, il·elle ressent le besoin de le soulever.

Plusieurs outils et ressources sont utilisés par ces trois enseignants·es pour accompagner les élèves dans la démarche. Il y a le questionnement : « *pas donner la réponse, mais le relancer pour le questionner* » (ens28). Mais aussi l'autoévaluation pour les ens25 et 28. La création d'un espace convivial d'apprentissage est également citée à l'instar de l'ens25 : « *Un esprit critique doit pas démolir, il faut être prudent avec ça* ». Enfin l'utilisation de supports, en l'occurrence ici d'emballages alimentaires, fait sens pour les élèves : « *ça leur parle c'est plus concret que de leur parler de protéines glucides lipides* » (ens2). Hormis le fait que l'ens28 est celui·celle qui cite le plus d'outils, ce n'est pas tant dans le nombre que dans la qualité des interventions que l'écart entre les profils précédemment établis s'affirme.

L'analyse de la posture enseignante lors de l'enseignement de situation où la PC des élèves est mobilisée vient confirmer cela. Tout d'abord concernant la façon dont sont envisagées ces situations d'enseignement-apprentissage, l'ens28 reste précise dans ses propos tout en énumérant une variété de situations comme travailler autrement qu'avec une recette :

« *j'essaie avec des étiquettes qui soient réflexives* ». L'intention est de développer la pensée créative : « *faire une pensée divergente ou comment vous pensez puis après converger* ». Il·elle déclare « *j'évolue plus dans la dévolution* » en permettant à l'élève de faire ses choix notamment pour « *les ustensiles* ». Tandis que l'ens2 restitue deux manières de faire : une en théorie : « *quand on fait des comparaisons entre 2 ou 3 produits* » ; et la seconde en pratique : « *il faut qu'il puisse prendre rapidement une décision* » afin de passer, ou pas, à l'étape suivante lorsque l'élève rissole sa viande. L'ens25 fait de même en racontant comment il·elle structure son enseignement pour passer de l'acquisition de connaissances nutritionnelles via la pyramide alimentaire au développement de la PC par le travail sur les régimes alimentaires : « *montres-nous déjà quels sont les étages qui sont touchés par ta manière de te nourrir* » en parlant du régime végétarien, « *on voit que sur cet étage-là y'a quasiment plus que le tofu qui est là* » en traitant du régime végétalien. De même en cuisine où il est question de constater la réussite du produit ou d'expliquer la mauvaise gestion du temps : « *le visuel est là, c'est bien ou alors bah non on est en retard pourquoi* ». Cette description binaire sur la façon dont est envisagé l'enseignement de la PC incite à penser qu'il existe comme un clivage entre la PC en théorie et celle en cuisine, comme si ces personnes n'arrivent pas à concevoir un enseignement plus systémique mêlant différentes situations en cuisine et non pour développer une PC. D'ailleurs, la description de l'espace-temps entre la définition de la tâche et le moment où l'élève termine son activité est floue pour l'ens25 comme son dernier témoignage nous le montre. Ce constat l'est aussi pour l'ens2. Certes, il·elle a connaissance de la façon dont le cours se déroule comme lors de son introduction : « *je suis face à la classe j'ai les produits devant moi* ». Mais la construction de la PC chez l'élève est quelque peu opaque comme le montre ces quelques verbatims : « *il peut m'dire voilà euh c'qu'il observe sur l'emballage* », « *j'note au tableau les caractéristiques par exemple j'note le prix au kilo* » et « *si vous étiez au magasin bah vous choisiriez lequel et pourquoi* ». Nous pouvons d'ailleurs remarquer que si l'ens25 tend à expliquer que le moment accordé pour développer la PC s'exprime surtout en fin de cours, lorsque les élèves observent les préparations, l'ens2 accorde le cours entier, du moins de longs moments, pour permettre aux élèves de développer leur PC. Un troisième profil se dessine.

Bien que les trois enseignants·es s'accordent sur la nécessité d'enseigner la PC, les apprentissages visés ne sont pas les mêmes. Pour l'ens28, ce qui est prioritaire est l'attitude de l'élève, quelle que soit l'activité. Par exemple au travers des démarches réflexives dans les recettes, il·elle souhaite que l'élève apprenne à « *réfléchir à pourquoi il fait les choses et comprendre* » au niveau des choix d'ustensiles, de techniques et/ou de démarches. Il·elle consent aussi que les élèves aiment cuisiner. Il est donc important de leur laisser faire une recette pour le plaisir de cuisiner. Pour l'ens2, il est aussi question d'attitude, car il·elle dit

vouloir que ses élèves comprennent « *qu'avec moi y'a pas de juste et y'a pas de faux* », « *c'est vraiment le ch'min qui l'amène à prendre cette décision qui est intéressant d'accord, c'est pas sa réponse en soi finalement* ». Cependant en matière de produit d'apprentissage il·elle cherche surtout à ce que l'élève donne la juste réponse comme dans l'exemple suivant : « *y'a des élèves à l'évaluation qui vont dire je prends tel yaourt, car il n'y a que 3 ingrédients et l'autre 12 et y'a des élèves qu'ont toujours pas compris* » l'enseignant·e cherche à ce que l'élève réponde avec justesse (prendre l'aliment le moins transformé) dans une situation relativement ouverte (choisir un produit parmi les trois proposé). D'ailleurs, cette intention cachée se révèle dans les verbatims suivants : « *c'est moi qui anime un peu la discussion* » et « *j'ai assez de connaissances sur le domaine que j'enseigne là pour pouvoir euh pour pouvoir tirer les élèves dans la direction que je veux* ». Nous observons un certain besoin de contrôler les réponses des élèves.

Concernant l'ens25, les savoirs à acquérir portent sur les connaissances de l'aliment comme avec l'exemple la cuisson de la pomme de terre en fonction de la variété. Si nous pouvons supposer la mise en œuvre d'un enseignement selon la démarche scientifique, en réalité l'enseignant·e prend tout à sa charge : « *ce que j'ai géré c'est que j'ai fait la démonstration et j'ai dit regardez comment mon liquide commence à épaissir et bien pourquoi* ». De plus l'élaboration de la réponse semble se construire un peu au hasard comme le montrent ces verbatims : « *après c'est venu pour certains ils ont quand même fait le lien avec l'amidon* » et « *par déduction un p'tit peu* ». Si la convivialité est un élément important pour cet·te enseignant·e, il n'en reste pas moins que dans le discours il·elle attend de ses élèves un bon comportement. En effet, après avoir mis en garde ses élèves sur le fait que les pommes de terre risquent de crocher le fond de la casserole, il·elle déclare : « *et ça a pas loupé* » « *c'est pour leur faire prendre conscience que c'que j'dis c'est pas tout faux* ». C'est un point qui confirme la distinction entre l'ens2 et 25 à savoir que ce·ette dernier·ère est dans l'injonction tandis que cela est plus nuancé pour l'ens2 qui souhaite que ses élèves s'orientent vers des comportements sains et durables, donc des choix réfléchis, mais tout de même conduits. L'élément qui pourrait expliquer ce flou et faire ainsi glisser la posture de l'enseignant·e vers l'injonction est certainement le manque d'outils didactiques. N'ayant pas vraiment la gestion de l'espace-temps de la dévolution, contrairement à l'ens28, les ens25 et 2 prennent le cours à leur charge menant les pensées des élèves. D'ailleurs, l'ens25 explique que le travail sur la PC se passe souvent en fin de cours, sous forme d'une autoévaluation à l'oral uniquement : « *quelle note penses-tu mériter et là ils devaient s'autoévaluer* ». Nous constatons que les critères sont subjectifs et portent uniquement sur le produit comme ce verbatim nous le montre : « *y'en avait une qui était très belle, mais j'ai dit tu vois la pâte elle est quand même trop claire elle sera pas assez cuite* ». Cette oralité ne permet pas à l'élève d'ancrer le savoir,

il n'y a pas de traces. De plus, le travail sur la mémoire à court terme limite, voire supprime la mise en lien des savoirs. C'est l'enseignant·e qui le fait.

Les critères présentés dans le cadre conceptuel qui garantissent le développement de la PC sont de viser des apprentissages de haut niveau taxonomique (évaluer et créer) qui soutiennent la recherche d'informations : mettre en lien différents savoirs afin de saisir la complexité de la situation, créer une tâche d'enseignement-apprentissage où l'élève se retrouve en situation de doute sans en être inquiet pour autant, adopter une posture enseignante de médiateur·trice. Par cette première analyse, nous pouvons dire que l'ens28 est celui·celle qui en respecte le plus au point d'affirmer qu'il·elle enseigne la PC en EF. Les ens2 et 25 déclarent l'enseigner, mais des obstacles perdurent, soit dans les gestes professionnels de définir et de dévoluer (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), soit dans l'usage de ressources didactiques. En effet, les hésitations des prises de parole ainsi que le besoin de se référer souvent à des exemples lors de la discussion sur une situation mobilisant la PC, permet de penser que l'annonce à l'élève de ce qui est attendu ne soit pas clairement défini. De plus, nous avons constaté que ces deux enseignants·es contrôlent le cours au point qu'ils·elles attendent des élèves une bonne réponse. S'il n'y a pas dévolution du savoir, l'élève ne peut expérimenter le savoir pour se construire un avis critique. Ceci a pour conséquence le peu d'usages d'outils didactiques, notamment pour l'ens2, et un usage plutôt superficiel (en fin de cours, à l'oral) ne permettant pas à l'élève, à nouveau, de vivre une expérience et développer une certaine autonomie quant à un avis critique, qui peut être éloigné de celui attendu par l'enseignant·e.

5.2 Les représentations enseignantes sur les finalités de l'EF en Valais et situation de la PC

Comme nous l'avons fait pour les entretiens, nous allons d'abord analyser les questions traitant des représentations des enseignants·es sur la branche afin de saisir l'état d'esprit avec lequel ces derniers·ères abordent l'enseignement et les savoirs en EF. Le but étant de faire un premier état des lieux au sein d'une population plus grande de la place qu'occupe la PC et des raisons pouvant justifier certaines pratiques identifiées lors des entretiens.

La majorité des enseignants·es du Cycle d'Orientation (CO) (79,3% sont *tout à fait d'accord* et 13,8% sont *plutôt d'accord*) considère leur discipline comme fondamentale pour l'éducation des élèves. Les raisons se situent à deux niveaux : du point de vue de l'individu, dans le quotidien, l'alimentation est partagée par tous les êtres humains. Il est donc nécessaire d'apprendre à le faire pour sa santé : "*Utile pour toute la vie, chaque jour, pour la bonne santé de tous*" (Qens23). Puis du point de vue de la société, car au-delà de l'aliment se cache divers enjeux et dimensions en lien avec le partage "*Pour partager des moments conviviaux*"

(Qens19), la santé de tous « *C'est un enjeu de santé publique* » (Qens4), l'économie dans la consommation (24% des enseignants évoquent la notion d'économie par les mots *marché, choix et finance*) et l'environnement "*Cela renvoie aux notions d'environnement*" (Qens16).

Au primaire, le même avis est partagé, car 41,4% sont *tout à fait d'accord* et 48,3% sont *plutôt d'accord* sur l'idée que l'alimentation devrait y être enseignée. Les sondés expliquent qu'une éducation qui commence jeune et qui dure sera plus efficace pour développer de saines habitudes plus tard : « *Les bases se construisent dès l'enfance pour être totalement intégrées et vécues par la suite* » (Qens28) et « *Plus on les sensibilise tôt plus on a de chance qu'ils fassent des choix responsables.* » (Qens26). En revanche, il est proposé d'adapter sa mise en œuvre du fait de ne pas être à la grille horaire : « *abordée de façon ludique* » (Qens14), « *J'imagine plutôt une approche pratique : récré, petits déjeuner, sandwich* » (Qens9) et « *avec des cours « externes » pas comme une branche d'école* » (Qens4).

Au postobligatoire, si une majorité des enseignants·es reste d'accord sur l'intérêt de perdurer cet enseignement, les réponses sont plus nuancées (27,6% sont *tout à fait d'accord* et 48,3% sont *plutôt d'accord*, mais 13,8% sont *plutôt pas d'accord* et 10,3% ne sont *pas du tout d'accord*). Cela s'explique par la diversité des cursus après le CO : « *oui, mais difficilement réalisable vu les différents cursus* » (Qens21) et « *Après l'école obligatoire, les formations sont tellement diverses, entre apprentissages, écoles et collèges qu'il faut que les bases de cet enseignement soient données à l'école obligatoire* » (Qens14). Les propositions convergent donc vers la mise en place d'autres formes de travail à savoir « *séminaires, expositions, journée hors-murs* » (Qens22) ou le traitement d'autres thématiques « *comme l'impact de l'élevage sur l'environnement, comme la problématique du DD* » (Qens12) plus adaptées à cet âge (Qens5). Mais aussi que, les bases ayant été données, il n'est plus nécessaire d'en rajouter à l'image des Qens16 et 13 : « *Cela doit rester un choix de spécialisation, les bases ayant été vues* » et « *je pense que les bases ont déjà été inculquées à l'école obligatoire ... sont normalement aptes à savoir ce qui est bon pour eux.* »

Les enseignants·es soutiennent donc leur branche, lui attribuent un réel, nécessaire et fort rôle éducatif allant surtout du primaire au CO, mais sans nier son intérêt à un âge plus grand. Ce soutien repose sur le caractère universel et multidimensionnel de l'acte alimentaire. Nous retrouvons les caractéristiques de l'objet d'enseignement *alimentation* précédemment décrit dans le cadre conceptuel.

Pourtant, la perception des enseignants·es sur l'évolution de la branche est majoritairement pessimiste. Seules 5 personnes s'expriment explicitement positivement sur cette question, soit 17% des sondés·es : « *Positive* » (Qens28) et « *Comme l'alimentation est une science en constante mouvance, son enseignement l'est forcément aussi. À nous de y adapter.* » (Qens24).

Également, 11 enseignants·es critiquent l'augmentation de la théorie au détriment de la pratique. Parmi les réponses marquantes, nous en retenons deux : « *Un peu castratrice. L'évolution vers la théorie est décevante.* » (Qens17) et « *Aujourd'hui, j'ai l'impression que l'on se noie dans un arsenal théorique au détriment de la pratique* » (Qens20). La critique du *trop théorique* est à nuancer. En effet, la lecture et l'appropriation des documents didactiques donc théoriques des ME peuvent donner le sentiment que la branche s'intellectualise. Ici, il y a confusion entre le discours de ce qui s'enseigne et la manière d'enseigner qui, elle, exploite la pratique. Également, le manque d'infrastructure a poussé les groupes de rédaction des ME à proposer des séquences réalisables en salle de classe. Or, les enseignants·es ont la liberté d'adapter ces séquences à un espace cuisine. Notre hypothèse est que les personnes considèrent que le développement de la motricité est le poumon de la branche et que l'acquisition de savoirs psychomoteurs serait centrale, d'où un certain rejet des savoirs cognitifs. C'est un élément que nous verrons plus bas.

Enfin, 7 enseignants·es regrettent que l'EF se focalise sur l'alimentation comme l'exprime les Qens29 et 16 : « *Je trouve trop pointu et trop fermé. Je n'ai pas choisi cette formation et ce métier pour ne parler que de nourriture* » et « *On a passé du tout au rien* ». Cela serait au détriment des branches dites de famille comme la lessive et l'entretien du linge comme l'exprime le Qens19 : « *sinon je regrette les heures de repassage et couture, comme celles de l'entretien des choses...* ».

Étudions de manière précise la fonction qu'attribuent les enseignant·es à leur branche pour comprendre ce pessimisme ambiant. C'est un enseignement où la pratique culinaire en est le cœur (56,8% lui donnent pour première fonction de permettre à l'élève *d'apprendre à cuisiner*). Cette pratique n'est par contre pas du tout considérée comme propédeutique à une orientation professionnelle (69% situent cette fonction en 10^e et dernier choix du classement). Ainsi nous pouvons admettre que l'enseignement n'est pas orienté vers la professionnalisation.

Les propositions classées en seconde et troisième position sont respectivement que l'EF *permet de recevoir des conseils sur les pratiques alimentaires* (17,2% des enseignants·es la situent en second choix et 37,9% en troisième choix) et que la branche permet de *recevoir des explications sur les pratiques* (17,2% la proposent en deuxième choix et 41,4% en troisième choix). Du point de vue taxonomique, les fonctions de la branche se limiteraient à la compréhension et à l'application de connaissances tant cognitives que psychomotrices.

Puis s'ensuivent deux propositions qui sous-tendent un enseignement plus réfléchi : l'EF *permet d'apprendre à faire des choix* (quatrième position avec 17,2% des enseignants·es qui la situent en premier choix ; 10,3% en second choix ; 6,9% en troisième choix et 13,8% en quatrième choix) et *permet de questionner les pratiques alimentaires* (cinquième position avec 13,8% qui la situent en deuxième choix et 20,7% en quatrième choix). Il serait donc admis que

l'analyse et l'évaluation soient des compétences à développer chez l'élève. Cependant dès lors que les propositions s'éloignent de la pratique et de l'alimentation, elles sont positionnées en fin de classement (6^e rang pour *valoriser les liens interdisciplinaires* ; 7^e rang pour *développer son imagination* ; 8^e rang pour *discuter de ses valeurs* et 9^e rang pour *développer sa pensée créatrice*). Les fonctions qui demandent une mise en lien plus conséquente des différentes dimensions de l'alimentation, mais qui aussi accordent plus de place aux pensées et aux idées de l'élève ne sont pas considérées comme prioritaires en 9CO. Nous n'excluons pas pour autant qu'elles occupent une place en EF, notamment en 10 et 11CO. En effet, lors de l'entretien, l'ens28 a déclaré justifier son premier choix au regard du public auquel la présentation était destinée (les parents). Ce n'est donc pas nécessairement le choix profond de l'enseignant·e qui est relaté. Également, il·elle déclare que tout est important. Il est donc possible que le dernier choix n'exprime pas un refus, mais donne un ordre de fréquence.

Il y a une cohérence entre ce qui stimule les enseignants·es à enseigner l'EF et la portée éducative (*apprendre à cuisiner*) qu'ils·elles attribuent à la branche. Les enseignants·es apprécient à 75% le caractère non académique de leur branche. Son aspect pratique est perçu comme un levier permettant de créer une relation pédagogique saine et facile (55% des enseignants·es relèvent ce point comme un atout). De cette manière, ils·elles ont le sentiment d'être au plus proche des élèves pour les accompagner dans leur quotidien alimentaire. Ce levier est perçu comme majeur pour permettre à l'élève de se situer dans ses apprentissages, car les acquis sont visibles (24% des enseignants·es soulèvent cet aspect).

Ainsi l'enseignement de l'EF est très apprécié par les enseignants·es, car celui-ci place les élèves dans l'activité *de faire*. La branche apparaît comme une soupape dans le quotidien scolaire, car elle sollicite surtout la motricité de l'élève. Elle permet aussi de concrétiser la théorie, ce qui permet à l'élève d'être davantage acteur de son apprentissage. L'EF est clairement avant tout une branche *pratique*. Nous retenons que la pratique, *apprendre à cuisiner* reste une fonction partagée par une majorité de la profession, sans distinction de génération.

Nous pouvons également supposer une certaine difficulté de la profession à adapter les pratiques (en cuisine, d'entretien du linge...) face aux enjeux modernes de la consommation et dans une perspective de renouvellement. En effet, à propos des nouveaux enjeux, les enseignants·es pourraient tout à fait imaginer de continuer de travailler le linge dans une perspective de PC, de durabilité et de créativité, cependant, si le savoir qui est visé dans cette pratique se limite à « savoir repasser » ou « savoir cuisiner », soit appliquer un geste, nous pouvons alors associer une partie des critiques quant à l'évolution de la branche à un sentiment de perte d'identité. La disparition des tâches domestiques démontre qu'il persiste encore un certain attachement aux origines de la branche. Également, le fait de quitter la

simple application de règles et de procédures pour aller vers l'enseignement de savoirs instables et sensibles peut déstabiliser les enseignants·es en rendant notamment leur enseignement plus exigeant. D'où, le constat du glissement vers une certaine injonction pour l'ens2 lors de l'entretien. Il n'est pas non plus à exclure que certains·es enseignants·es craignent ne plus être compétents·es pour enseigner l'EF. Se met alors en place un sentiment de rejet face à la nouveauté alors que la profession s'accorde sur l'importance de l'alimentation dans notre société actuelle (Questions 1 à 6). Les données témoignent d'un paradoxe concernant la perspective de renouvellement des pratiques. Pour 90% des enseignants·es la discipline est exigeante. Cette dernière se ressent tant dans le maintien des connaissances (pour 44% des sondés·ées) que dans la tenue des cours de cuisine (pour 55% des sondés·ées) à l'image des propos de l'Qens29 qui déclare « *Les cours pratiques sont très bruyants et énergivores* ». Si la première raison se comprend du fait que l'objet d'étude *alimentation* est en perpétuel mouvement, il est surprenant non pas d'entendre la seconde raison, mais de voir que l'enseignement de la cuisine reste toujours de faire en appliquant. Pourquoi la profession n'envisage-t-elle pas de concevoir la réalisation d'objet culinaire autrement que par le biais de faire une recette chacun·e à son bloc de travail ? Est-ce lié à la force de l'habitude ou à la facilité de simplement donner une recette à faire ? Il ne nous est pas possible de répondre à cela. Toutefois, si nous nous recentrons sur la place accordée au développement de la PC des élèves en EF, il semble peu probable que celle-ci soit réellement exercée en cuisine. L'entretien de l'ens25 nous montre que la PC se limite à l'analyse du produit par le biais de son aspect visuel.

La question concernant l'introduction de nouveaux savoirs et/ou de nouvelles compétences appuie l'idée qu'il y ait peu d'évolution dans les finalités attribuées à la branche par la profession. 20 enseignants·es déclarent avoir introduit de nouveaux savoirs ou de nouvelles compétences dans son enseignement contre 9. Toutefois, parmi ces 20 réponses, 5 ne sont pas utilisables, car soit les enseignants·es n'ont pas justifié (Qens9 et 10) soit leur réponse n'apporte rien (Qens4, 18 et 24). Notre analyse se base dès lors sur 15 enseignants·es. Les raisons expliquant la nouveauté peuvent être classées en trois catégories. Tout d'abord, la branche évolue à l'image que la société change comme le souligne les Qens26 et 5 : « *progrès de la science* » et « *thématique de la société évolue* ». Cette évolution impacte l'enseignement par l'introduction de nouvelles connaissances comme « *la lecture d'étiquette* » et « *la chimie alimentaire* » (Qens15) et l'identification de « *produits ultra-transformés* » (Qens3). La question concernant les formations qui ont tout particulièrement servi les enseignants·es dans l'exercice de leur métier se révèlent être surtout celles traitant de la mise à niveau et l'actualisation des savoirs disciplinaires (sur l'ultra-transformation : Qens3, 4, 12, 19, 21, 23, 25 et 26 – et sur les techniques culinaires : Qens2, 4, 11, 13, 14, 16 et 19). Également, de

nouveaux savoirs sont introduits afin de situer davantage l'élève au centre de l'apprentissage comme « *s'adapter, la confiance et faire des choix* » (Qens28) et « *développer la capacité d'adaptation et la pensée créative des élèves* » (Qens6). Enfin, deux enseignants·es déclarent introduire de la nouveauté grâce aux nouveaux moyens d'enseignement (Qens13 et 25). Au-delà de ce classement, 3 enseignants·es déclarent introduire de nouveaux savoirs, car cela fait partie de la posture professionnelle à l'image des Qens21 et 11 : « *pour rester pertinente* » et « *pour innover, progresser* ». Dans le fond, l'ensemble des sondés·ées adaptent le contenu de leur enseignement au regard des enjeux actualisés de l'éducation à l'alimentation et de l'éducation en général, mais cela ne correspond tout de même qu'à 51% de la population. Ce constat vient conforter notre hypothèse qu'il y a une surinterprétation de la notion de créativité de la part des enseignants·es. Il semble en effet incohérent de ne pas actualiser son enseignement face à un objet de savoir multidimensionnel et en mouvance tout en déclarant placer les élèves dans des situations d'enseignement-apprentissage où l'analyse pour créer est sollicitée.

Concernant les critiques sur l'évolution de la branche, la mise en œuvre récente des ME impacte nécessairement le ressenti des enseignants·es, d'autant plus qu'ils sont les seuls et les premiers ME mis en place pour la branche. Nous acceptons donc l'hypothèse que les critiques s'appuient essentiellement sur la base de ce travail. Là encore, nous constatons que les représentations de la profession sur la finalité de la branche (*apprendre à cuisiner*) font que l'introduction de concepts nouveaux comme l'ultra-transformation ou du moins l'accent mis sur l'acquisition de savoirs qui dépassent la simple application et nécessitent plus d'abstractions sont mal acceptés. Dans la crainte de voir réduire la pratique, nous pouvons y voir deux raisons. La première, plutôt macroscopique, est la peur que la branche disparaisse (Qens22 et 29) (rappelons le combat mené par l'AVECO et les enseignants·es d'EF lors de la création du PER afin de ne pas perdre des heures). La seconde, au niveau microscopique, est le souci que les élèves n'ont plus les bases pour se faire à manger (Les Qens5, 11, 14, 21,25 et 26 s'expriment dans ce sens). En mettant en lien cet élément avec les finalités accordées à la branche (Q8), nous pouvons supposer que les enseignants·es considèrent que devoir apprendre aux élèves à cuisiner relève de la mise en œuvre de *bons gestes*. Nous retrouvons cette pensée avec l'ens25 lorsqu'elle dit mettre davantage les élèves de 11CO en situation de création (faire un glaçage ou décorer sa salade de carotte), car ils ont les bases. Il semble que l'exigence taxonomique serait plus proche de l'application que de l'analyse et de la création. Développer la PC nécessitant d'évaluer, celle-ci ne pourrait être enseignée faute de temps afin que l'élève ait suffisamment les connaissances (les bases) pour aborder un savoir plus abstrait.

Les réponses concernant les apprentissages visés en EF viennent corréler nos propos. L'exigence taxonomique visée majoritairement par les enseignants·es est *comprendre pour répéter un geste, une idée* (44,8% des enseignants·es conçoivent *systématiquement* et 41,4% *souvent* des situations d'enseignement-apprentissage mobilisant ce type d'apprentissage). Une toute petite partie ne mobilise *jamais* ce niveau de compétence (3,4% des enseignants·es). L'application est un apprentissage très répandu en EF. Pour autant, ce n'est qu'à ce degré de taxonomie que des enseignants·es s'expriment comme ne *jamais* le travailler. Serait-ce un signe que la branche se transforme ?

Également, la comparaison est une compétence majoritairement visée (13,8% des enseignants·es la mobilisent *systématiquement* et 62,1% *souvent*). Une différence relative apparaît dès lors que nous accroissons dans les exigences taxonomiques puisque 55,2% des enseignants·es déclarent mobiliser *souvent* l'analyse *pour évaluer deux situations, deux produits ou deux méthodes* contre 37,9% *occasionnellement*. De même, 51,7% des enseignants·es déclarent mobiliser *souvent* l'analyse *pour créer sa préparation, son point de vue ou sa méthode* contre 34,5% *occasionnellement*.

Au regard des réponses à la question 8, il est surprenant que la plus haute exigence taxonomique soit pour plus de la moitié des sondés·ées régulièrement visée. Nous supposons qu'il y a une surinterprétation de l'exigence taxonomique *créer*. Si nous nous référons au témoignage de l'ens25, l'élève est mis en situation de créer, mais sans réel accompagnement ni construction d'un dispositif didactique permettant de développer cette compétence. Il est davantage question de développer l'imagination de l'élève. Cet élément sera repris au point suivant dans l'analyse de l'usage des ressources.

L'épistémologie originelle de l'EF semble encore fortement ancrée dans les représentations des enseignants·es, même les plus jeunes. Un certain rejet se fait sentir quant à l'orientation vers une discipline plus exigeante en matière d'apprentissage. Les deux raisons majeures qui ont pu être identifiées sont la volonté de rester dans la pratique et une certaine conception qu'il n'est pas possible de permettre à l'élève de créer (niveau taxonomique permettant l'exploitation pleine de la PC) s'il n'a pas tout d'abord les bases. En nous appuyant sur ces éléments, il apparaît que la PC occuperait une place limitée dans l'enseignement de l'EF en Valais. Le profil de l'ens25 serait le plus représentatif de la population sondée. Il est désormais nécessaire d'analyser plus précisément l'enseignement de l'EF pour approfondir la réflexion.

5.3 Les situations d'enseignement-apprentissage en EF et la place de la PC

Dans cette troisième partie, nous utilisons les données concernant les ressources et leurs usages afin de déterminer si nos propos quant au peu de place accordée à la PC se confirment. Malgré son éventuelle faible présence, de quelle manière s'enseigne-t-elle. Ainsi nous pourrions constater si un profil particulier d'enseignement se dessine.

Nous avons structuré les ressources permettant aux enseignants·es de construire leur enseignement en trois parties : le prescrit, représenté par le PER, les ressources issues de la SSN et les autres ressources.

Concernant le PER, la majorité des enseignants·es l'utilisent épisodiquement (6 personnes déclarent l'utiliser *très peu* et 15 personnes l'utiliser *quelquefois*). Ceux·celles l'utilisant souvent (6 personnes *régulièrement* et 2 personnes *systématiquement*) sont, à l'exception d'une personne (Qens4), critiques sur la perte de la pratique et considèrent que l'EF permet aux élèves *d'apprendre à cuisiner, de recevoir des conseils et des explications* sur les pratiques alimentaires (Qens10, 11, 13, 14, 20, 21 et 26). Nous constatons une cohérence, pour ces 8 personnes, entre l'utilisation du PER pour la définition des attentes fondamentales et les finalités attribuées à la branche. Si le biais soulevé par l'écart entre les objectifs du PER et les attentes fondamentales ne semble donc pas très marqué dans la population étudiée (puisque 72% des sondés·ées ne s'appuient qu'exceptionnellement sur le PER), pour autant il n'est pas à exclure que la faible exigence taxonomique du PER n'influence pas une éventuelle absence de PC en EF. En effet, 11 personnes (sur les 21 utilisant *très peu* et *quelquefois* le PER) déclarent connaître son contenu. Il est donc envisageable que ces dernières se basent sur le prescrit sans avoir besoin de le consulter régulièrement. La relation entre la faible exigence taxonomique des attentes fondamentales et le peu de place accordée à la PC en EF peut être considérée comme faible à modéré dans notre cas. L'hypothèse ne peut être exclue, mais pour autant elle ne peut être validée.

Le site de la SSN et la revue tabula de la SSN sont très peu utilisés (respectivement, 17,2% et 10,3% des sondés·ées déclarent utiliser *souvent* le site de la SSN et la revue tabula). Les principaux outils proposés par la SSN sont la pyramide alimentaire, l'assiette optimale et le disque alimentaire. Certains·es enseignants·es ont confondu ce dernier avec le disque d'analyse créée pour les séquences 10CO des ME. Ainsi nous ne pourrions utiliser les données concernant son usage. Parmi les deux autres outils, 31% des enseignants·es utilisent *souvent* et 27,6% *systématiquement* la pyramide alimentaire ; 27,6% utilisent *souvent* et 10,3% *systématiquement* l'assiette optimale. 27,6% n'utilisent *jamais* la pyramide alimentaire et 31% *jamais* l'assiette optimale. Il est donc possible de dire que si le site de la SSN ainsi que sa revue Tabula sont majoritairement peu utilisés, les deux autres outils que nous venons de citer le sont.

La pyramide alimentaire est utilisée pour deux raisons. La première, elle est un outil explicite pour les élèves, car sa forme leur permet d'avoir un rapport concret à la notion d'équilibre alimentaire comme le suggère les Qens8 et 14 : « *Lorsqu'on échange sur des produits alimentaires parce qu'elle est grande et explicite* », « *les jeunes ont de la facilité à s'y référer* » et « *par son visuel, est utile pour indiquer l'importance des quantités* ». La seconde raison est que cet outil permet de classer les aliments en famille et d'y associer les nutriments comme

l'explicite l'Qens12 : « *faire des liens avec la notion de ce qu'est un groupe d'aliments et leurs points communs que sont les nutriments* ». Peu de commentaires sont donnés concernant l'usage de l'assiette optimale. Cette dernière vient surtout en complément de la pyramide (Qens19, 14 et 21).

Nous constatons donc que ces outils sont majoritairement utilisés par la profession, car ils sont faciles d'utilisation par l'enseignant·e et l'élève et qu'ils permettent d'ordonner les aliments par famille, selon leurs apports nutritionnels. Rappelons-nous de l'ens25 qui, lors de l'entretien, explique qu'il·elle utilise la pyramide pour enseigner les aliments consommés d'après les besoins nutritionnels. Il n'est donc aucunement question d'utiliser ces outils pour discuter de ce que signifie *manger équilibré* ni des autres manières de classer les aliments (selon leur degré de transformation ou leur origine par exemple). En effet, la pyramide alimentaire, composée d'aliments bruts et transformés, mais aussi d'ultratransformé et contenant des exceptions, n'est à aucun moment discutée dans les propos des enseignants·es. Cet outil est finalement admis en l'état, non remis en question par la profession et donc non critiqué avec les élèves. Les enseignants·es semblent soucieux·euses d'apporter des repères à ces derniers·ères en ne leur donnant qu'une vision unique de l'alimentation et de l'équilibre alimentaire.

Enfin, concernant les autres ressources, une en particulier ressort : l'usage de recettes de cuisine (34,5% des enseignants·es utilisent *souvent* et 37,9% emploient *systématiquement* le Croqu'menu ; 44,8% des personnes déclarent utiliser *souvent* et 3,4% *systématiquement* des autres livres et site de recettes). Ceci confirme les constats précédents : les enseignants·es cuisinent beaucoup et construisent leur enseignement sur la base de recettes. L'usage fréquent du Croqu'menu laisse supposer que celui-ci est donné tel quel aux élèves. Or souvenons-nous, celui-ci n'est rien d'autre qu'un livre de recettes du commerce, il n'a connu aucune didactisation.

Dans ces autres ressources, les ME sont également majoritairement utilisés (51,7% des enseignants·es déclarent les utiliser souvent et 20,7% systématiquement). Cela peut démontrer une certaine volonté de la profession à profiter des apports des séquences proposées. Toutefois, nous avons démontré au travers de l'analyse des représentations des enseignants·es qu'ils sont aussi relativement critiqués dans leurs perspectives d'apporter une base théorique plus scientifique à la branche. Il est donc aussi envisageable de supposer deux autres situations. La première, que les enseignants·es ne prennent que ce qui les intéresse. Il n'est donc pas certain que les tâches ou ressources favorisant le développement de la PC soient mobilisées. La seconde hypothèse est que les enseignants·es peuvent exprimer une certaine difficulté à se détacher des séquences, au point de ne pouvoir construire leur propre séquence respectant les objectifs, mais adapté à un contexte d'enseignement plus en cuisine.

Ici, nous faisons référence à l'analyse précédente où nous constatons qu'a priori les pratiques enseignantes n'ont guère évolué. Un élément pouvant appuyer cette idée est l'usage du Croqu'Valais. Celui-ci est un livre de recettes non exploitable tel quel en classe, car les recettes sont ou trop longues, ou trop complexes ou composées d'aliments trop chers. Il n'est donc pas utilisé en cours d'EF (10,3 % des enseignants-es l'utilisent *occasionnellement* et 89,7% *jamais*). Cela peut appuyer nos dernières hypothèses à savoir que les enseignants-es prennent du matériel ne nécessitant pas d'adaptation conséquente. Alors que ce livre valorise la pratique, le terroir valaisan, les restaurateurs du canton et plus largement la durabilité, il serait tout à fait pertinent de l'utiliser en classe, à condition cependant d'être didactisé.

Les ressources qui pourraient servir de base pour développer la PC des élèves, à savoir la revue de l'EDD, Éducation 21 et le site Siga, sont très peu utilisées (Seulement 13,8% déclarent utiliser *souvent* la revue de l'EDD ; 17,2% pour Éducation 21 et 13,8% pour le site Siga). Les raisons à cela peuvent être de deux ordres. Tout d'abord, au regard des représentations et finalités attribuées à la branche, il est possible que les enseignants-es ne veuillent pas enseigner de sujets sensibles et donc rester sur des savoirs savants, ou du moins à appliquer et donc non discutables. Cette remarque a déjà été soulevée lors de l'analyse des fonctions éducatives attribuées à la branche. Également, il est possible que la profession considère que seule la pratique mérite d'être enseignée. Approfondir des sujets aussi sérieux que les enjeux d'une consommation excessive d'aliments ultra-transformés et les risques d'une surconsommation d'aliments d'origine animale ; tout comme envisager un enseignement moins frontal, mais davantage tourné vers les démarches d'enquête et d'investigation comme les *Mysterys* proposés par Éducation 21, peut être considéré comme non adapté à l'enseignement au cycle 3 ou du moins ne pas être le rôle de l'EF. Seul l'entretien de l'ens28 démontre un enseignement plus horizontal en dévoluant le savoir.

À l'issue de cette analyse des ressources, nous pouvons considérer que la pratique, résumée par l'action de *faire une recette*, correspond à la majorité des apprentissages visés en EF. L'apport de connaissances cognitives, autres que celles concernant les savoirs en cuisine, se limiterait à l'apprentissage des nutriments, des familles d'aliments et des proportions recommandées. D'autres savoirs peuvent être transmis, mais vraisemblablement de manière plus sporadique.

19 personnes déclarent être satisfaites des ressources à disposition. Qu'en est-il de la création de leurs ressources ? 14 personnes déclarent créer *régulièrement* et 8 personnes *systématiquement* ses propres ressources (hormis les fiches pour les élèves). Cinq personnes n'ont pas justifié les raisons de la création régulière de ressources (Qens1, 10, 14, 18 et 28). La *création de ses propres ressources* a été interprétée de trois manières différentes : il s'agit soit de création de mise en page (Qens2, 5 et 23), soit de création de projets éducatifs (Qens6

et 29), soit d'une adaptation de documents existants, comme les ME, pour mieux se les approprier (Qens7, 9, 13, 16, 20, 22, 23, 25 et 26). Il est donc majoritairement question d'adapter des ressources existantes.

Les raisons justifiant le besoin de créer ses ressources sont multiples, mais à la fois peu représentatives, car seulement 6 enseignants·es l'explicitent. 2 personnes précisent que la discipline étant « *évolutive et dynamique* » (Qens24) et « *chacun·e étant particulier* », un·e enseignant·e ne peut éviter la création de ses propres ressources (Qens29). Les Qens8, 12 et 15 déclarent créer des ressources en fonction des besoins des élèves. Enfin, un·e enseignant·e crée systématiquement ses ressources pour « *développer ma créativité et celle de mes élèves, faire des liens interdisciplinaires, donner du sens aux apprentissages, proposer des situations problèmes* » (Qens6).

Concernant les questions 22 et 23 quant à la mise en valeur d'une activité créée tout particulièrement, 8 enseignants·es déclarent ne pas être particulièrement fiers·ères d'en avoir créé une (Qens1, 5, 8, 11, 13, 14, 17 et 19). Les réponses de 6 enseignants·es ne sont pas exploitables (Qens9, 10, 24, 25, 27 et 29), car soit il n'y a pas de réponse, soit celle-ci ne précise pas l'activité créée. Il est surprenant qu'autant de personnes ne soient pas fières d'une création. Cela peut être le signe d'une certaine honnêteté ou d'une certaine humilité. Comme cela peut expliquer que plusieurs d'entre elles se suffisent dans l'usage des documents à disposition (comme reprendre des recettes). Les réponses à la question 25 nous apportent peut-être une autre explication. Elle a connu un grand nombre de *non-réponses* : 8 enseignants·es n'y ont pas répondu (Qens1, 4, 9, 10, 13, 14, 17 et 22), l'Qens7 a répondu « *je ne sais pas* » et les Qens12 et 18 déclarent ne pas avoir compris la question. Étant donné que c'est la seule question du sondage qui a généré le moins de réponses, nous ne pouvons l'ignorer. Plusieurs explications nous viennent : soit les sondés·ées étaient fatigués·ées de répondre (raison qui ne nous convainc pas, car le changement est précisément et uniquement à cette question) ; soit ils·elles n'ont pas compris le sens de la question bien que seules deux personnes le déclarent ; soit la question était trop exigeante dans le sens qu'elle nécessitait de se pencher sur sa pratique, de l'analyser pour en proposer un condensé ; enfin, soit parce que rien n'apparaît d'emblématique dans l'enseignement de plusieurs personnes. Ce dernier point pourrait conforter l'hypothèse qu'il y a peu de créativité dans l'enseignement de l'EF au point que les personnes reconnaissent faire toujours la même chose.

Parmi les 15 enseignants·es qui détaillent la création d'une activité, il nous est possible d'ordonner ces créations en 5 catégories : 1. la création d'ateliers (Qens16, 18 et 28) ; 2. la création de support pédagogique comme un texte à trou à partir du Croqu'menu (Qens23) et des infographies (Qens2) ; 3. la création de séquences sur un thème spécifique où l'élève est inclus dans le processus d'apprentissage comme la création d'un beewrap pour limiter les

déchets (Qens3) et la création d'un escape game sur la nutrition (Qens22) ; 4. la création d'activité ou de séquence sur une thématique sans préciser la place de l'élève à l'image de l'Qens15 (créations de séquences en équipe sur les groupes alimentaires); et 5. la création d'activité conviviale (faire du pain d'épice et en offrir un à chaque élève avec leur prénom dessus – Qens7).

D'après ces réponses, nous pouvons considérer que véritablement 6 enseignants-es proposent un enseignement, ou du moins quelques activités, où l'élève est mis en situation de se questionner pour : soit proposer une autre manière de faire, soit pour au minimum être acteur dans l'acquisition du savoir. Le détail des réponses est insuffisant pour inclure d'autres enseignants-es dans cette démarche, sans pour autant les exclure. Il semblerait que nous soyons face à une population qui majoritairement n'enseigne pas la PC. Comme nous l'apprennent les entretiens, cela ne signifie pas que celle-ci ne soit pas considérée comme pertinente pour l'éducation des élèves. Toutefois, la façon et le type de ressource utilisée ne permettent pas la construction durable de la PC chez les élèves en EF. Cependant, l'étude des réponses quant aux tâches emblématiques enseignées en EF pose le doute quant à la réelle présence de la PC en EF, même dans les intentions.

Concernant les tâches emblématiques proposées, nous pouvons les classer en trois catégories. La première concerne les tâches en cuisine. Il s'agit de celles permettant l'acquisition d'une motricité fine (Qens3, 8, 21, 24, 25 et 27), le développement de routines de travail (Qens5, 16, 19, 23 et 29), le respect de l'hygiène (Qens3) et la lecture d'une recette (Qens5). La seconde traite des démarches d'enseignement comme l'application avec « *réfléchir et faire* » (Qens20), l'analyse (Qens6 et 29), l'expérimentation (Qens6), la collaboration, la communication, la recherche et l'argumentation (Qens24), le développement du sens critique (Qens26) et la co-construction de l'enseignement avec l'élève (Qens28). Enfin, la troisième catégorie regroupe différents exercices ou thématiques routiniers-ières comme la lecture d'étiquette (Qens3) ou la dégustation (Qens11 et 29).

À la première catégorie, les arguments reposent sur le fait de donner des bases aux élèves (Qens3, 16 et 19), bases pour ne pas « *acheter tout prêt* » (Qens8) et pour se perfectionner (Qens27), mais aussi pour être plus efficace en cours en gagnant du temps (Qens5). Cela reprend certaines données discutées lors de l'analyse des représentations des enseignants-es. Concernant la catégorie des démarches d'enseignement, elle met en avant la place centrale accordée à l'élève que ce soit pour ses futurs choix (Qens26 et 29), pour l'impliquer dans le choix de ce qu'il y a à apprendre (Qens28) ou pour lui permettre de se développer : « *sentiment de compétence – prise de risque – développement de compétences cognitives et métacognitives* » (Qens6).

Nous pouvons donc considérer que la majorité des situations d'enseignement-apprentissage répétées régulièrement relèvent de l'application. Leur progression suit la logique du plus simple (comprendre) au plus complexe (créer, rarement atteint) de la taxonomie des apprentissages. Nous retrouvons majoritairement les profils des ens2 et 25.

5.4 Les forces et les freins de l'enseignement de la PC et propositions de solutions

Grâce aux entretiens, nous avons relevé plusieurs données concernant les forces, les avantages et les points de vigilance lors de l'enseignement de la PC.

Les forces sont le dynamisme généré chez les élèves par le travail de la PC comme le souligne l'ens2 : « *les élèves sont dynamiques, crochent bien dans ce genre de situation* » « *face à d'autres leçons plus théoriques là ils participent beaucoup plus* ». Mais aussi l'intérêt de permettre à l'élève de construire ses connaissances : « *c'est pas un savoir qu'on va lui balancer comme ça c'est des techniques des moyens des connaissances qu'on lui donne pour pouvoir faire quelque chose* » (ens2).

L'ens2 explique se sentir désormais plus à même de défendre l'intérêt de sa branche au regard des autres enseignants·es et des parents, du fait de développer une attitude utile pour le futur des élèves (car ce travail repose sur l'usage de produits alimentaires consommés dans le quotidien de l'élève, ce qui lui confère un sens dans l'apprentissage). Cela impacte sa posture lors de l'enseignement comme le montre le verbatim suivant : « *je prends vraiment cette posture c'est pas moi qui détient la réponse* ». D'ailleurs, cet·te enseignant·e considère que la maîtrise des connaissances disciplinaires est un atout pour assumer et s'affirmer dans l'enseignement de ce genre de savoir (complexe et sensible). Il·elle ajoute être capable de se remettre en question : « *je me dis que je peux encore mieux faire probablement* » « *dans les consignes* ». Il est donc avantageux pour l'image de l'EF et pour l'efficacité professionnelle des enseignants·es de permettre aux élèves de développer leur PC.

Parallèlement, deux points de vigilances auxquelles les enseignants·es déclarent devoir faire attention sont tout d'abord qu'à terme d'enseigner la PC, les élèves deviennent de plus en plus critiques. L'ens28 déclare qu'il est donc important d'anticiper une certaine posture : « *accepter que les élèves vont plus nous confronter* », « *faut être prêt à accueillir ça* » et « *accepter qu'on ne sait pas* ». Puis l'ens25 indique qu'il faut être vigilant·e au respect des idées, car « *Un esprit critique doit pas démolir* ». Enseigner la PC est donc reconnu comme étant propice aux apprentissages en EF, à condition d'être attentif·ve à certains éléments. Nous pouvons faire un lien avec la vigilance épistémologique dont parlent Chevallard et Joshua (1985).

Le recueil des données des questionnaires ne permet pas d'en ressortir qu'enseigner la PC est une force. Ceci s'explique du fait que le sujet traité n'était pas explicitement annoncé aux sondés·ées. Pour autant, nous comprenons que son enseignement a du sens pour les

enseignants·es, au regard des enjeux actuels de l'alimentation et plus généralement de la consommation (du linge par exemple). Quelques enseignants·es ont, d'ailleurs, soulevé l'intérêt d'impliquer les élèves dans la construction des savoirs. Il est désormais nécessaire d'identifier les freins à son enseignement.

En suivant une même logique, les entretiens nous ont permis de cibler deux freins : le temps que nécessite de construire un enseignement permettant à l'élève de développer sa PC (ens2) et la gestion des relations entre élèves en lien avec la prise de parole, le respect des idées et la sensibilité du sujet (ens25).

Les réponses aux questionnaires nous apportent trois éléments supplémentaires. Tout d'abord, pour aller dans le sens de ce qui vient d'être dit que la nécessité de maîtriser une matière complexe nécessite de se former, de se maintenir *à jour* régulièrement. Cela demande une certaine énergie dans la recherche et la préparation des cours que finalement la réalisation de recette ne demande pas. De plus, l'habitude que l'EF corresponde à l'enseignement de la cuisine fait que modifier en profondeur des approches didactiques presque ancestrales n'aide en rien à faciliter le changement (rappelons que beaucoup d'enseignants·es relèvent la fatigue générée par l'enseignement des cours de cuisine sans pour autant proposer une autre alternative plus soucieuse de leur bien-être et qui ne néglige pas non plus les enjeux d'apprentissages). Également, et c'est à notre sens le frein le plus conséquent à l'enseignement de la PC, la finalité majoritairement partagée que l'EF *permet aux élèves d'apprendre à cuisiner* empêche ou du moins limite la perspective de viser des apprentissages de hautes compétences taxonomiques. Cette représentation est légitimée par les enseignants·es afin de lutter contre une certaine orthodoxie scolaire en restant une branche pratique. Celle-ci a aussi pour répercussion de limiter l'enseignement à la réalisation de recette, par un modèle d'apprentissage de type applicationniste. Cela est conforté par l'idée que l'apprentissage doit nécessairement commencer par les plus faibles exigences taxonomiques avant de pouvoir envisager d'évaluer et de créer. De plus, cette opinion implique que l'enseignant·e se positionne sur un rapport de verticalité face aux élèves. Il n'est pas question de ne pas savoir créer un climat propice aux apprentissages, mais plutôt d'accepter de partager que le cours se construise aussi à l'aide des élèves et que celui-ci puisse se modifier. Se concentrer sur la réalisation d'une recette ne permet pas ce basculement vers une certaine horizontalité, car le temps est un obstacle qui implique qu'il n'est pas envisageable d'aller moins vite, au risque de ne pas terminer son plat. Enfin, le dernier élément freinant l'enseignement de la PC est la croyance auprès des enseignants·es de la connaissance de certains concepts comme le processus créatif et la PC. Le témoignage des ens2 et 25 et les réponses au questionnaire nous ont montré que si la création en EF occupe une place conséquente, nous avons pu constater que *créer* peut être interprété comme simplement faire une décoration, mais aussi que l'évaluation, suite à la comparaison de

plusieurs produits, est finalement relativement orientée par l'intervention de l'enseignant·e. Cela n'enlève en rien la volonté des enseignants·es à vouloir développer la PC des élèves, mais les pratiques enseignantes, tant dans la création de dispositifs d'enseignement que dans l'utilisation de ressources, ne permet pas en définitive d'atteindre ce savoir.

Nous avons introduit notre travail par une réflexion sur l'épistémologie et la disciplinarisation de la branche. Que nous apportent les analyses effectuées ?

Tout d'abord, nous constatons que perdure un certain clivage entre la théorie et la pratique. Les données nous montrent que les enseignants·es ressentent le besoin de préciser *en théorie* ou *en pratique* comme s'il s'agissait de deux mondes différents. De plus, une hiérarchie existe où la pratique est considérée comme étant l'identité de l'EF au point que faire trop de théorie est malvenu. Les enseignements en EF semblent donc cloisonnés (Poulain, 2017) (Morin, 1999). Pour aller à l'encontre de cette situation, il serait certainement profitable de réfléchir aux infrastructures de l'enseignement de l'EF : conserver des cuisines qui ressemblent à celles qui sont domestiques n'encourage pas la profession (ni les autres protagonistes de l'éducation) à se représenter l'enseignement de l'EF différemment. La disciplinarisation de la branche nécessite probablement de passer par cette réflexion *matérialiste*.

Le caractère non académique de l'EF a une autre incidence. L'aspect pratique est certes argumenté dans le sens qu'il facilite l'apprentissage en rendant plus concret le savoir à acquérir. Toutefois, l'idée que la cuisine est un moyen de compenser l'effort intellectuel demandé par les autres branches est aussi très suivie. Nous ne disons pas que la profession conçoit son enseignement comme un divertissement dans la journée de l'élève. Cependant, la réalisation quasi exclusive de recette et a priori non intégrée dans une séquence où les différents savoirs se tissent démontre que les savoirs enseignés sont limités du point de vue quantitatif. Ces derniers sont majoritairement liés aux techniques culinaires et aux compétences organisationnelles, les connaissances nutritionnelles étant réduites à la connaissance des familles d'aliments. En nous référant à la définition de l'épistémologie présentée dans notre cadre conceptuel (Picavet, 1997), il ressort des discours des enseignants·es que les connaissances se limitent aux domaines de la restauration et de la nutrition, avec une grande part occupée par le premier. Ceci est cohérent avec notre analyse du PER (CIIP, 2010). Malgré une prise en compte de plus en plus marquée par la société de l'objet *alimentation*, l'enseignement de l'EF n'a pas réellement connu de modifications. La tendance applicationniste de son enseignement ne permet pas d'honorer les enjeux éducatifs liés à l'alimentation moderne, l'absence de changement de nom (Économie domestique vs économie familiale) y participant certainement. La part sensible du consommateur (Pelluchon, 2015, cité dans Poisnel, 2017) est occultée, car il s'agit pour l'élève d'apprendre un savoir qui

ne se discute pas même si parfois les conditions de son apprentissage pourraient le laisser penser. La complexité de son objet d'étude (Bricas et al., 2021) (Fardet, 2021) (Schneider, 2019), bien que reconnu chez les sondés·ées, est perdue au fil de la transposition didactique. D'ailleurs, nous pouvons même douter qu'il y ait réellement une transposition du savoir au regard de l'absence supposée de didactisation des ressources (notamment des recettes) et de la faible créativité des dispositifs d'enseignement-apprentissage (les créations relevant majoritairement d'une adaptation de documents existants). L'identification encore marquée de l'EF à l'école ménagère ne permet pas d'actualiser l'épistémologie de la branche face aux nouveaux enjeux de la consommation. Notre hypothèse quant à l'absence de disciplinarisation (Hosteffer et Schneuwly, 2014) en lien avec une épistémologie encore non définie se confirme. Engager le processus de disciplinarisation de l'EF signifie donc d'inclure comme savoir professionnel des futurs·es enseignants·es de la branche, la connaissance de l'histoire de la discipline. De cette manière, les étudiants·es seraient en mesure de constater les savoirs qui perdurent, ceux oubliés et/ou récemment intégrés, dans une perspective d'en questionner leur réelle raison d'être. L'évaluation de la pertinence des savoirs enseignés engagerait alors l'institut de formation à créer des espaces de *remise en question épistémologique* dans le cursus de formation. Les réponses, qui émanent de ces espaces, mériteraient ensuite d'être transmises aux enseignants·es en activité pour une meilleure synchronisation et actualisation de l'épistémologie.

5.5 Réponse à notre question de recherche

Notre question de recherche avait pour objectif d'identifier les ressources et les pratiques enseignantes permettant de développer la PC des élèves en EF. Tout d'abord, notre analyse nous permet de dire que bien qu'enseigner la PC chez les élèves soit admis par la population sondée, la pratique ne le confirme pas. L'instabilité de l'épistémologie de l'EF est une des raisons majeures de cette absence. En effet, la représentation dominante de la fonction de l'EF, à savoir *apprendre à cuisiner*, couplée à une conception progressive de la complexité des apprentissages (Krathwohl, 2002) réduisent les dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en place à la reproduction de gestes ou à la comparaison simple de deux produits (exemple tiré des entretiens). À cela s'ajoute le sentiment exprimé par la profession que l'enseignement de l'EF est exigeant à deux niveaux : le maintien à jour des connaissances et la fatigue physique des cours en cuisine. Nous pouvons donc confirmer notre hypothèse : bien que la profession ait conscience des enjeux à éduquer la jeunesse à l'alimentation, une corrélation existe entre l'absence d'une réflexion de fond sur l'épistémologie de l'EF et le peu d'évolution des pratiques enseignantes. En revanche, nous ne pouvons ni affirmer ni invalider le fait que la faible exigence taxonomique des attentes fondamentales du PER explique l'absence de l'enseignement de la PC.

Nous constatons également que si l'enseignement de la PC en EF reste faible, la cause se situe à deux niveaux. Le premier est le constat que les enseignants·es maîtrisent peu d'outils afin de permettre aux élèves de développer leur PC. Il n'est pas tellement question d'un manque quantitatif, mais surtout d'une méconnaissance pour l'utilisation d'outils en classe. Cela est en corrélation avec le second niveau à savoir avec la posture adoptée par l'enseignant·e qui, comme nous avons pu le constater, est surtout de type vertical. Dès lors que la définition des savoirs est la propriété de l'enseignant·e et que leur dévolution est quasi absente (Sensevy et al., 2000), nous sommes face à des élèves qui reproduisent sans questionner le sens des choses (Stiegler, 2019). Nous avons annoncé que la fatigue était aussi une des causes de l'absence de l'enseignement de la PC. Cela est à nuancer. En effet, l'exigence physique de l'exercice du métier est reconnue. Cependant, les pratiques n'évoluent pas pour autant. Ainsi nous considérons que la méconnaissance de l'usage d'outils didactiques est une autre grande raison qui empêche la mise en œuvre d'un enseignement basé sur la PC. Nous sommes en mesure de penser qu'en améliorant ce point, nous pourrions constater une évolution des représentations et ainsi viser des apprentissages plus complexes et donc moins cloisonnés. Il ne serait plus seulement question d'éduquer les élèves à l'alimentation, mais aussi de former les enseignants·es à une éducation *pour* une alimentation saine et durable.

Enfin, avec le peu de données que nous avons (car peu d'enseignants·es semblent enseigner concrètement la PC), nous confirmons tout de même que ce profil a une haute estime des finalités de la branche. La fonction *d'apprendre à cuisiner* n'est pas considérée comme une fin en soi, mais comme un moyen pour éduquer à l'alimentation. Également, ces personnes considèrent que la création de leurs ressources est comme un devoir professionnel. Enfin, ils·elles conçoivent le savoir dans une relation horizontale avec les élèves au point d'accorder de l'importance et de le concrétiser au travers de la prise de parole et de la remise en question.

6 Discussion

Bien que ce travail repose sur le souci constant de partir des données afin d'en établir une analyse la plus objective possible, certaines limites sont à poser :

La première réside dans le fait de s'appuyer sur les réponses à un questionnaire (questions qui peuvent être interprétées de différentes manières malgré la précaution initiale de l'avoir fait tester) et sur les discours sur la pratique (il s'agit d'une représentation de la réalité que nous donnent à voir les personnes.) Il y a donc un risque de déformation ou de surinterprétation. La seconde limite concerne l'effectif de la population sondée. Bien que 29 personnes représentent la moitié des enseignants·es d'EF du Valais, cela n'en reste pas moins que le nombre est relativement faible. De plus dans cet effectif, la moitié des personnes ayant répondu sont proches de la retraite. Cela peut ainsi biaiser les représentations globales et futures des finalités de la branche. Également, s'entretenir avec seulement trois enseignants·es ne peut être considéré comme représentatif d'un canton, et ce malgré que le choix de ces trois personnes ait été judicieux au regard de leurs réponses.

Une autre limite à ce travail est notre posture d'animateur·rice pédagogique. En effet, il n'est pas impossible, pour nous satisfaire ou par orgueil, que certaines personnes aient répondu différemment que si nous étions des inconnus·es. Cependant, cette posture nous a en même temps permis, probablement, d'inciter un grand nombre de personnes à participer à ce travail. 12 personnes étaient d'accord pour un entretien (soit 41% des sondés·ées), nous avons donc de quoi satisfaire nos besoins. Toujours d'après cette posture, nous avons dû en revanche être rigoureux·ses pour ne pas aborder l'analyse des données sur la base de nos propres représentations des collègues. C'est pourquoi nous avons relevé les données par l'anonymat dès le début, bien que de nombreuses personnes soient d'accord pour un entretien. Nous avons, également fait le choix d'aborder les entretiens avec les mêmes questions mêmes si notre première analyse faisait ressortir que des différences existaient entre ces personnes.

Enfin, une dernière limite, qui reprend celle précédemment citée, est notre implication dans la coordination de l'écriture des ME en EF en Valais. En effet, sachant que les personnes allaient se baser sur ces ME pour faire un état des lieux de leur ressenti quant à l'enseignement de l'EF, nous nous sommes grandement exposés·ées. Au-delà du fait que les personnes peuvent biaiser leurs réponses par souci de satisfaire notre demande comme précédemment dit, nous avons dû adopter une posture de chercheur·euse afin de ne pas recevoir émotionnellement les remarques. Les critiques quant à l'orientation trop théorique des ME nous ont forcément touchés, surtout quand celles-ci n'étaient pas fondées.

Enfin, nous souhaitons revenir sur deux décisions :

Tout d'abord nous avons fait le choix de traiter des entretiens en premier alors que ces derniers ont été réalisés sur la base du questionnaire. En réalité, c'est au moment d'interpréter les données que nous avons décidé de remettre au centre de la recherche le *comment* s'enseigne la PC en EF. Si le questionnaire donne également des éléments de réponses sur ce point, il nous renseigne également sur le « *est-ce que* » cela s'enseigne et sur le *pourquoi*. Nous ne voulions pas que l'absence a priori de l'enseignement de la PC en EF nous incite à chercher le « *pourquoi* » en omettant le « *comment* ». Nous sommes donc partis·ies du plus proche de la réalité (les discours sur la pratique, échelle microscopique) pour remonter sur ce qui fonde l'enseignement de l'EF, selon une échelle mesoscopique et macroscopique (Schneuwly et al., 2005). Notre deuxième décision concerne l'ordre des entretiens. Nous avons choisi de nous entretenir avec l'enseignant·e qui présentait le profil le plus proche de « *comment* » s'enseigne la PC en EF. Bien entendu, nous avons été chanceux·euses que les personnes aient été disponibles comme nous le souhaitions. Nous avons donc pu expérimenter nos questions avec une personne assurée dans ses réponses. Ceci a eu pour conséquence de nous mettre à l'aise pour les deux autres entretiens qui eux étaient plus techniques. En effet, les personnes ayant un profil moins adapté à l'enseignement de la PC, nous ne devons pas le faire ressentir pour ne pas mettre mal à l'aise les personnes. Le choix de proposer des questions identiques, quel que soit le profil, abonde aussi dans ce sens.

L'état des lieux plutôt négatif quant au réel enseignement de la PC en EF nous permet tout de même d'envisager plusieurs solutions afin d'introduire avec plus d'efficacité cet enseignement. Une proposition est soulevée par les ens2 et 28 : le travail en équipe et le partage d'idées et de situations d'enseignement-apprentissage. La limite de cette possibilité est que cela engendre de la part des enseignants·es de se rencontrer en dehors du temps de travail. Ainsi, cela relève d'une certaine volonté personnelle. En Valais le travail réalisé par les animateurs·trices pédagogiques permet de faciliter le partage de ressources. Le SharePoint est à la fois un outil de communication, mais aussi une manière de mettre à disposition de la profession un ensemble de documents modifiables. Rappelons-nous que plus de 70% des sondés·ées déclarent utiliser souvent les ME qui sont justement situés sur le SharePoint. Cette plateforme n'empêche pas l'enseignant·e qui le souhaite de continuer à travailler seul·e, mais elle en encourage certainement d'autres à faire évoluer leur pratique.

Initialement notre travail avait pour but d'impacter la formation Piracef puisque c'est elle qui forme les futurs·es enseignants·es d'EF de la Suisse romande (hormis pour le canton de Fribourg). Notre proposition n'est pas incompatible avec le format *formation continue*. Ainsi nous proposons de former les enseignants·es à l'incertitude. Les enjeux sont multiples à savoir proposer une approche qui permettrait d'ouvrir les conceptions de l'apprentissage, en ne le

limitant pas à de l'applicationnisme, et en mettant au cœur du processus de formation le vécu d'expériences, mais aussi, permettre le développement de compétences à élaborer des dispositifs d'enseignement-apprentissages (en partant d'une tâche jusqu'à l'élaboration de séquences d'enseignement-apprentissage) en rendant visible justement le dispositif mis en place par le-la formateur-riche (Rabardel, 2006). Il est ainsi question à la fois de satisfaire la nécessité de renouveler ses ressources et son enseignement face à la complexité de l'objet d'étude qu'est l'alimentation tout en permettant aux étudiants-es de construire des routines favorisant la préservation de son quotidien professionnel.

Pour abonder dans ce sens, nous avons retravaillé la modélisation de l'éducation à l'alimentation que Schneider (2019) propose en y intégrant la PC.

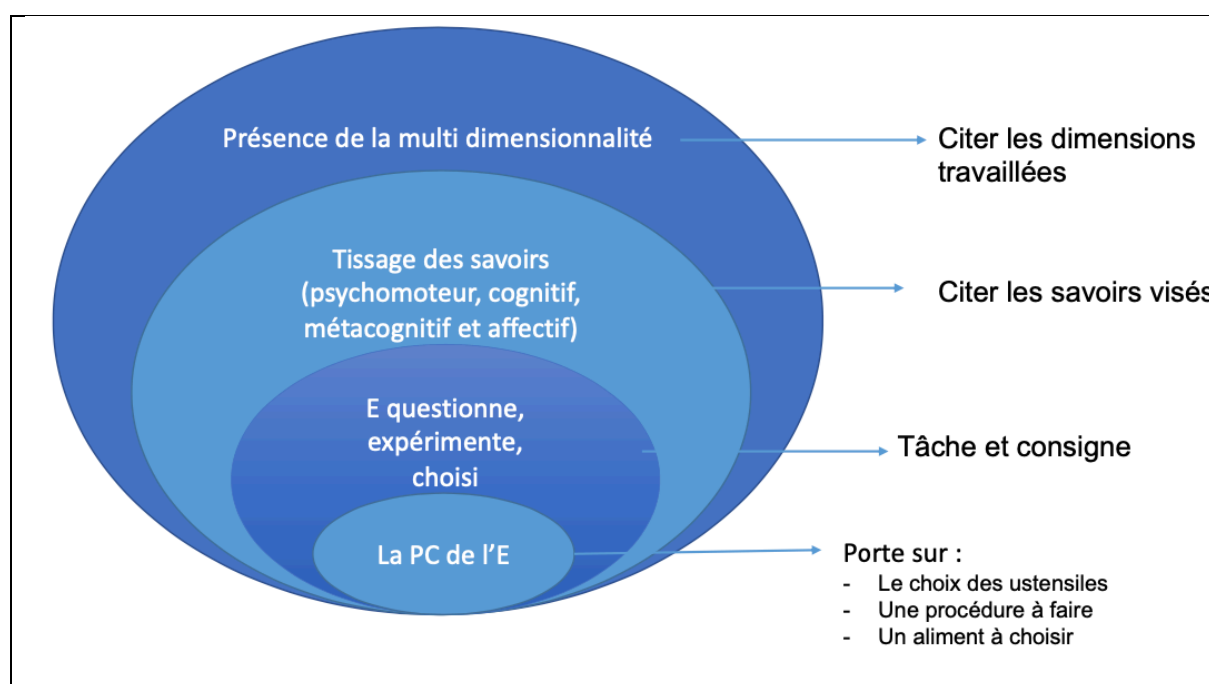


Figure 1 : Modélisation de l'enseignement de l'éducation à l'alimentation intégrant la pensée critique comme pierre angulaire de son épistémologie.

Ceci sous-entend la prise en compte de différents éléments. Le premier est que le-la formateur-riche conçoive des dispositifs d'enseignement-apprentissage innovants tenant compte d'une certaine horizontalité quant au partage des idées avec les étudiants-es. Également qu'il-elle donne à voir le dispositif mis en place afin que les étudiants-es puissent l'évaluer. Il est question de permettre l'amélioration régulière du dispositif via la prise en compte des besoins des personnes formées., et, d'inciter le-la formateur-riche à préciser ses objectifs et les communiquer avec clarté. Enfin, pour faciliter l'autonomisation des étudiants-es pour la construction de leur enseignement, il est important de renforcer le sentiment de compétence en travaillant sur le concept d'autorégulation. Cela signifie qu'il n'est pas question

d'apprendre uniquement des connaissances disciplinaires, mais aussi celles qui sont métacognitives. Celles-ci permettant d'apprendre en exerçant un contrôle sur le processus (Jézégou, 2005), il sera question de faire dialoguer les apports du terrain et les concepts, donc la théorie, en développant un regard méta notamment au travers d'outils comme l'autoévaluation. De cette manière, nous pouvons soumettre l'hypothèse que les futurs·es enseignants·es diplômés·ées seront plus à même de concevoir un enseignement où le développement de la PC des élèves sera plus propice à de réels apprentissages.

Si plusieurs limites ont été soulevées, pour autant nous sommes satisfaits·es de ce travail de recherche. En effet il permet d'avoir une base scientifique quant à l'enseignement de l'EF et plus spécifiquement celui de la PC. Sur cette base et pour accentuer les recherches sur le *comment s'enseigne* l'EF, il serait alors pertinent de réaliser des observations en classe pour, d'une, extraire des données plus objectives que des discours ; mais aussi pour constituer une base de ressources afin de former les étudiants·es sur des cas réels.

7 Conclusion

L'EN-EF est une discipline d'enseignement inscrite dans le PER. Pour autant, son statut en tant que tel est encore en discussion du fait de l'influence de divers milieux (politique et enseignant notamment) rendant plus périlleux l'établissement d'un objet d'étude admis par tous les protagonistes. Nous avons circonscrit l'épistémologie de l'EN-EF à l'objet d'étude *alimentation* sans pour autant exclure de manière plus large *la consommation*. Ce choix, effectué sur la base de différents travaux tant philosophiques, sociologiques, nutritionnels que didactiques, nous a permis de considérer que la PC n'est pas juste un savoir transversal à développer auprès des élèves, mais bien un savoir propre à l'épistémologie de l'EN-EF. De manière synthétique, la population est face à un paradoxe : l'alimentation est en abondance, mais sa qualité est remise en question au point de douter de ses réels bienfaits pour notre santé. Parce que l'école a le devoir de préparer la jeunesse à la société de demain, il n'est pas concevable d'ignorer cette situation. C'est pourquoi développer la PC des élèves au cycle d'orientation, seul lieu où l'EN-EF est à la grille horaire dans le parcours scolaire, est considéré comme légitime. La PC est un processus intellectuel qui demande de laisser s'installer le doute pour élaborer une réflexion de fond qui s'exprime au travers d'une valeur, d'une précision ou d'une validité sur une question qui finalement reste temporaire. Concevoir les savoirs de l'EN-EF, non pas uniquement du point de vue de la vérité, mais aussi au regard de leur instabilité va à l'encontre de ce qui est majoritairement fait sur le terrain. Les représentations des enseignants·es sur la finalité de la branche (*apprendre à cuisiner*) s'avèrent être l'obstacle le plus conséquent pour le développement de la PC auprès des élèves. L'ancrage historique de la branche (Forster, 1999) est une des raisons tout comme l'absence de réelle tutelle (Poulain, 2017). Ceci ne signifie pas que les enseignants·es n'accordent pas d'intérêt à ce que les élèves apprennent à devenir critiques face à leur consommation. Toutefois, la difficulté à concevoir des séquences d'enseignement-apprentissage permettant ce développement apparaît comme étant un second obstacle. Notre recherche démontre que les enseignants·es manquent de créativité didactique (Terzidis, 2020) de manière à concevoir des tâches d'apprentissage où l'élève est sollicité dans la construction du savoir. Le manque d'outils didactiques tant dans leur conception (tels que l'autoévaluation et la didactisation des recettes) que dans leur mise en œuvre (au travers de la dévolution notamment) ne permet pas un développement durable de la PC chez les élèves. Ceci a pour conséquence de limiter les apprentissages aux discours que l'enseignant·e souhaite véhiculer, au travers de tâches qui sollicitent majoritairement l'application de connaissances. Un exemple marquant de l'expression de cette situation est la persistance de faire cuisiner les élèves en reproduisant une recette alors que la majorité des enseignants·es considère cette habitude comme extrêmement exigeante physiquement. Ainsi, afin de développer la PC des élèves en EN-EF,

nous proposons, dans le cadre de la formation (initiale et continue) de construire un dispositif de formation où l'enseignant·e est impliqué·e tant dans l'expérimentation que dans l'évaluation de celui-ci. Le rapport d'horizontalité recherché entre les protagonistes permettrait à la fois de développer une posture de *vigilance épistémique récurrente* tout en favorisant la construction collective et continue de repères, essentiels pour un exercice viable du métier. Toutefois, ce travail ne pourrait apporter pleinement ses fruits pour une épistémologie forte de l'EN-EF si nous n'impactons pas d'autres éléments. Tout d'abord, considérer la PC comme pierre angulaire de l'épistémologie de la branche permettrait d'élever les apprentissages au-delà de l'applicationnisme puisqu'il y aurait une meilleure prise en compte de la pluralité épistémique que suscite l'objet d'étude. Il est sujet ici de questionner l'élément fondateur des savoirs en EN-EF. Enfin une meilleure communication des finalités de la branche (au sein du système éducatif, mais plus généralement dans la société) serait un levier pour faciliter sa disciplinarisation. Repenser sa dénomination ainsi que la structure des salles de cours de l'EN-EF permettraient, par exemple, de ne pas cantonner la fonction de la branche à faire à manger *comme à la maison*. Ces orientations, situées à différents niveaux structurels, pourraient impacter positivement l'enseignement de l'EN-EF en faisant justement travailler l'élève sur l'aliment selon des approches variées et complémentaires pour une éducation exhaustive.

8 Bibliographie

- Audet, M., & Déry, R. (1996). La science réfléchie. Quelques empreintes de l'épistémologie des sciences de l'administration. *Savoirs et gouvernementalité*, 20(1), 103-123.
- Ayadi, K., & Ezan, P. (2011). « Pour bien grandir, mange au moins 5 fruits et légumes par jour ! »...impact des bandeaux sanitaires sur les pratiques alimentaires des enfants. *Management Avenir*, 48(8), 57-75.
- Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu (2e éd.). Paris, France: PUF.
- Bernard, M-C. & Panissal, N. (2021). La formation de la pensée critique revisitée par l'approche historico-culturelle. *Revue internationale du CRIRES*, 5(1). Doi : <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41067>
- Berthiaume, D. & Daele, A. (2013). Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, 1, 55-71.
- Bricas, N., Conaré, D., & Walser, M. (2021). *Une écologie de l'alimentation*. Édition Quae.
- Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustration et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 2015, no. 36 (1), p. 3-33.
- Bohm, I., Lindblom, C., Abacka, G. & Hörnell, A. (2016). « Don't give us assignment where we have to use spinach!»: food choice and discourse in home and consumer studies. *International Journal of Consumer Studies*, 40, 57-65. Doi : 10.1111/ijcs.12213
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris, France : Le sens commun.
- Conférence Internationale de l'Instruction Publique. (2010a). Commentaires généraux pour la Formation générale (cycle 3). In *Plan d'étude romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://portail.ciip.ch/per/domains/6#7195e30d-2990-4af6-9571-14a816a1cd41>
- Conférence Internationale de l'Instruction Publique. (2010b). Capacités transversales (démarche réflexive). In *Plan d'étude romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities/5>
- Conférence Internationale de l'Instruction Publique. (2010a). Commentaires généraux pour les Sciences humaines et sociales. In *Plan d'étude romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://portail.ciip.ch/per/domains/3>
- Chauvigné, C. et Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 52 (2), 15-31.

- Chevallard, Y., & Joshua, M. A. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Clerc, M. (2013, 6-7 avril). Mobilisation pour que l'école enseigne la poutze. *Tribune de Genève*, p. 4
- Cordet, J. (2020). *MDART122 : Théories, prescrits, dispositifs et processus de formation Recherche sur les approches en matière d'éducation nutritionnelle*. HEP Vaud – Master en didactique disciplinaire.
- Costamagno, S. (2014). *Histoire de l'alimentation humaine : entre choix et contraintes*. Communication présentée au 138^e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques, Rennes, France.
- De Labarre, M. (2001). Les trois dimensions de l'expérience alimentaire du mangeur : l'exemple du Sud-Ouest français. *Anthropology of food*, S1, consulté le 23 juillet 2023: [<https://journals.openedition.org/aof/1206>]. Doi: <https://doi.org/10.4000/aof.1206>
- Duboys de Labarre, M. (2005). *Le mangeur contemporain. Une sociologie de l'alimentation*. Thèse de doctorat inédite, Université de Bordeaux 2. Repéré à <https://hal.science/tel-03353491/document>
- Dupuy, A., & Poulain, J.-P. (2008). Le plaisir dans la socialisation alimentaire. *Enfance*, 60(3), 261-270.
- Fardet, A. (2017). *Halte aux aliments ultratransformés : Mangeons vrai*. Paris, France: Thierry Souccar Eds.
- Fardet, A. (2021). *Pourquoi tout compliquer? Bien manger est si simple*. Paris, Thierry Souccar.
- Fischler, C. (1993). *L'omnivore. Le goût, la cuisine et le corps*. Paris, Édition Odile Jacob.
- Forster, S. (1999). L'éducation domestique, ringarde ou d'avant-garde ? *Éducateur*, 9, 5-20.
- Gelinder, L., Hjalmskog, K., & Lidar, M. (2020). Sustainable food choices? A study of student's actions in a home and consumer studies classroom. *Environmental Education Research*, 26(1), 81-94. Doi: 10.1080/13504622.2019.1698714
- Guennard. (n.d. 1950 ?). *Le Trésor de la ménagère*. Édition suisse
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In Engler, B. (Ed.) *Disziplin – Discipline*, 28^e colloque (2013) de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales. Academic Press Fribourg.

- Hubbs-Tait, L., Seacord Kennedy, T., C. Page, M., L. Topham, L. & W. Harrist, A. (2008). Parental Feeding Practices Predict Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Styles. *Journal of the AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION*, 108(7), 1154-1161
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes: libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy, An Overview. *Theory into Practice*, 41 (4), 212-218.
- Lani-Bayle, M. & Bergier, B. (2011). Reconnaissance du sujet sensible en éducation. *Chemin de formation : au fil du temps*, 16, 1-212.
- Lassare, D., & Accabat, A. (2006). Apprendre à manger ou comment modeler les pratiques alimentaires des jeunes ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 65(3), 21-26.
- Lepeltier, C. (2011). L'empowerment dans les ateliers cuisine : entre enjeux et pratique. *Vie sociale*, 3 (3), 51-63.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des sports. (2021). Éducation à l'alimentation et au goût. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/education-l-alimentation-et-au-gout-7616>
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Seuil.
- Mozère, L. (2004). Le « souci de soi » chez Foucault et le souci dans une éthique politique du *care*. *Le Portique*, 13-14. Doi : <https://doi.org/10.4000/leportique.623>
- Orange Ravachol, D. et Kovacs, S. (2021). Neutralité des enseignants et promotion de l'esprit critique : le cas de l'éducation à l'alimentation. *Carrefours de l'éducation*, 52 (2), 77-93.
- Michalon, R. (2017). Manger : un acte éthique et politique. Entretien avec Corine Pelluchon. *Revue française d'éthique appliquée*, 4(2), 76-90.
- Poisnel, E. (2017). Corine Pelluchon, les nourritures. Philosophie du corps politique. *Revue Projet*, 357(2), 90-91.
- Poulain, J.-P. (2017). *Sociologies de l'alimentation : les mangeurs et l'espace social alimentaire*. Paris, France : PUF.
- Pursey, K., Davis, C. & Burrows, T. (2017). Nutritional Aspects of Food Addiction. *Food Addiction*, 4, 142-150.
- Rabardel, P., & Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 31-60). Paris: PUF
- Roy, P., & Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de

socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22, 99-123.

- Roy, P. (2021). Enjeux didactiques / Conceptions des curriculums. (MD1103 - MD1104 20-21). [Présentation PowerPoint]. Lausanne : HEP-Vaud.
- Schneider, Y. (2019). Culture et création en éducation nutritionnelle. Dans *Culture et création: approches didactiques* (pp97-107). Belfort, France: UTBM.
- Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G. & Dolz-Mestre, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.
- Sellenet, C. (2013). Éduquer un voyage découverte. *L'école des parents*, 600 (1), 30-35.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la Course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Simmoneaux, L & Simmoneaux, J. (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement-apprentissage des Questions socialement vives, liées à l'environnement et l'agronomie. *Revue Francophone de développement durable*, 4, 109-126.
- Stiegler, B. (2019). *Il faut s'adapter !* Paris, Éditions Gallimard
- Terzidis, A., & Darbellay, F. (2017). Un développement professionnel durable? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(3), 124-153.
- Terzidis, A. (2020). Former les enseignants pour la génération "Z"... ou la créativité didactique. *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*. 6/2020, 99-106.
- Vie-publique. (2005). Déclaration de M. Xavier Bertrand, ministre de la santé et des solidarités, sur la création et la réforme de la sécurité sociale comme vecteurs de l'amélioration de la santé des français, et les nouveaux défis de santé publique au XXIe siècle, Sénat le 24 octobre 2005. Repéré à <https://www.vie-publique.fr/discours/160167-declaration-de-m-xavier-bertrand-ministre-de-la-sante-et-des-solidarit>

9 Annexes

9.1 Le questionnaire

9.1.1 Les questions

Le questionnaire est disponible au [lien](#) suivant.

9.1.2 La condensation des données du questionnaire

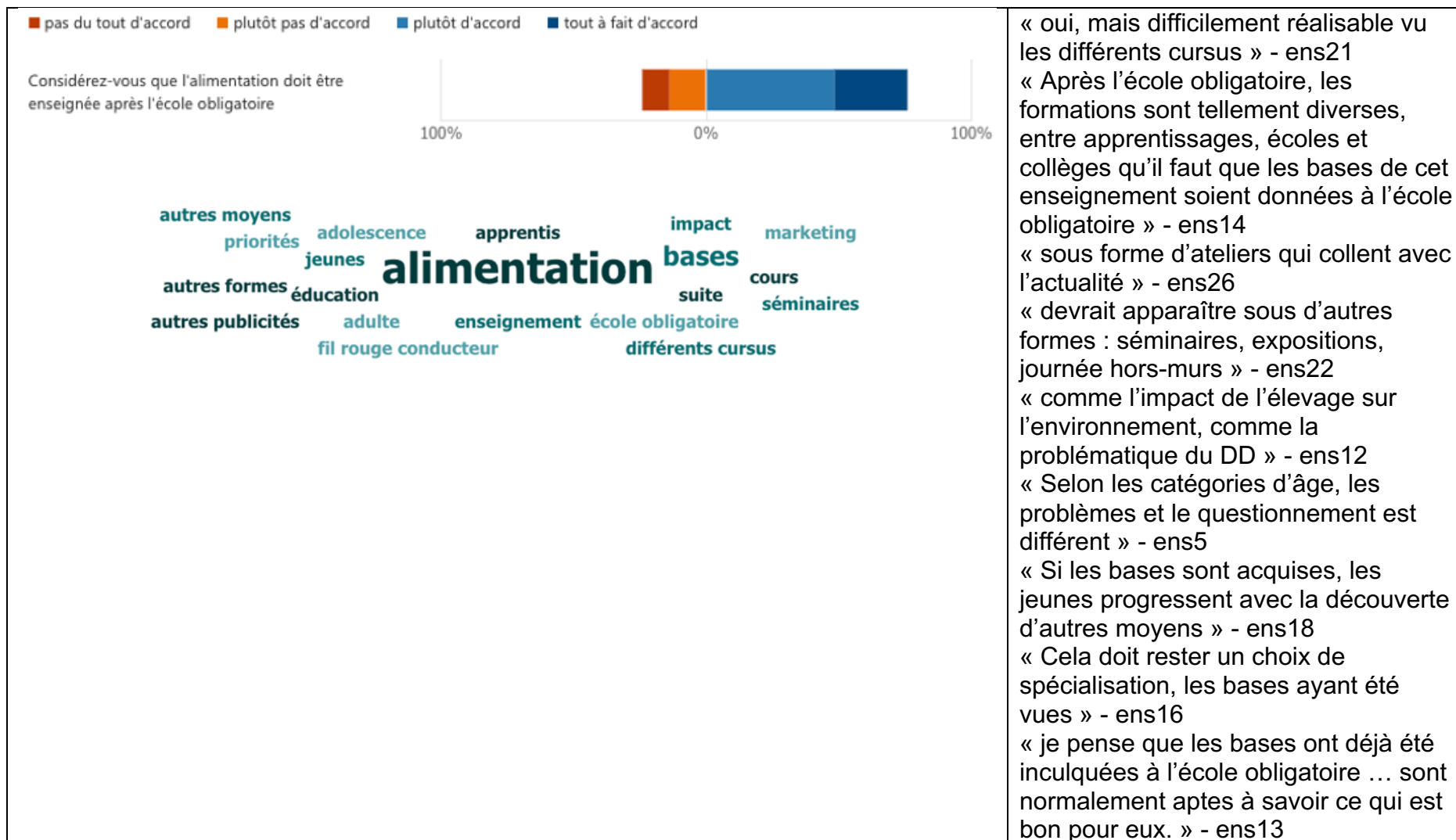
Au total, nous avons 29 participants·es. Les sondés·ées N°14, 21, 29 ne répondent pas à toutes les questions, uniquement celles ne nécessitant qu'une coche.

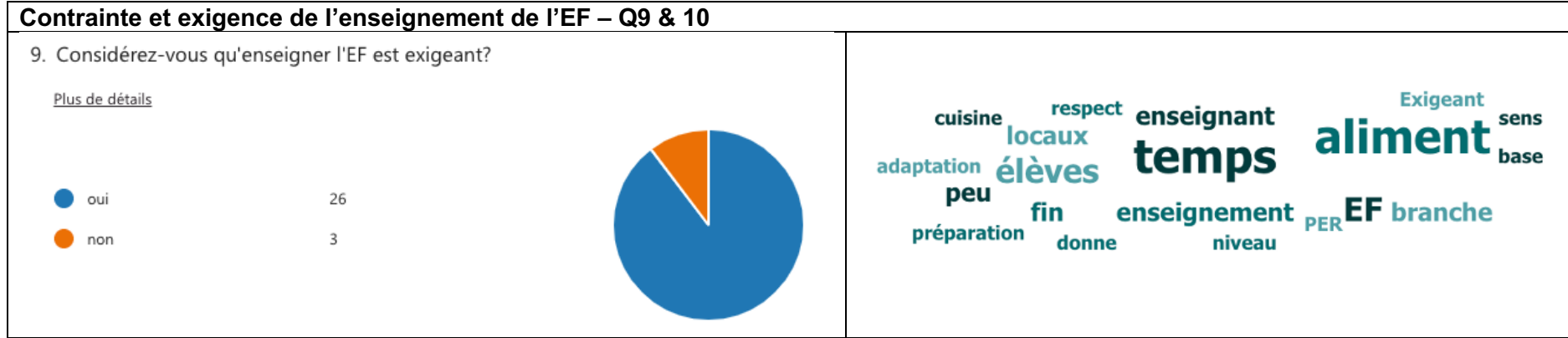
L'enseignant·e N°13 coche *pas du tout d'accord* aux questions 1, 3 et 5, mais ses justifications n'abondent pas dans ce sens. Nous avons donc admis l'erreur et avons tenu compte de la cohérence entre la coche et la justification.

Les données sont synthétisées sous forme de graphique ou de nuage de mots. Nous avons complété cette transcription par l'apport de verbatims. Ces derniers sont le résultat d'une sélection de propos représentatifs de la population sondée.

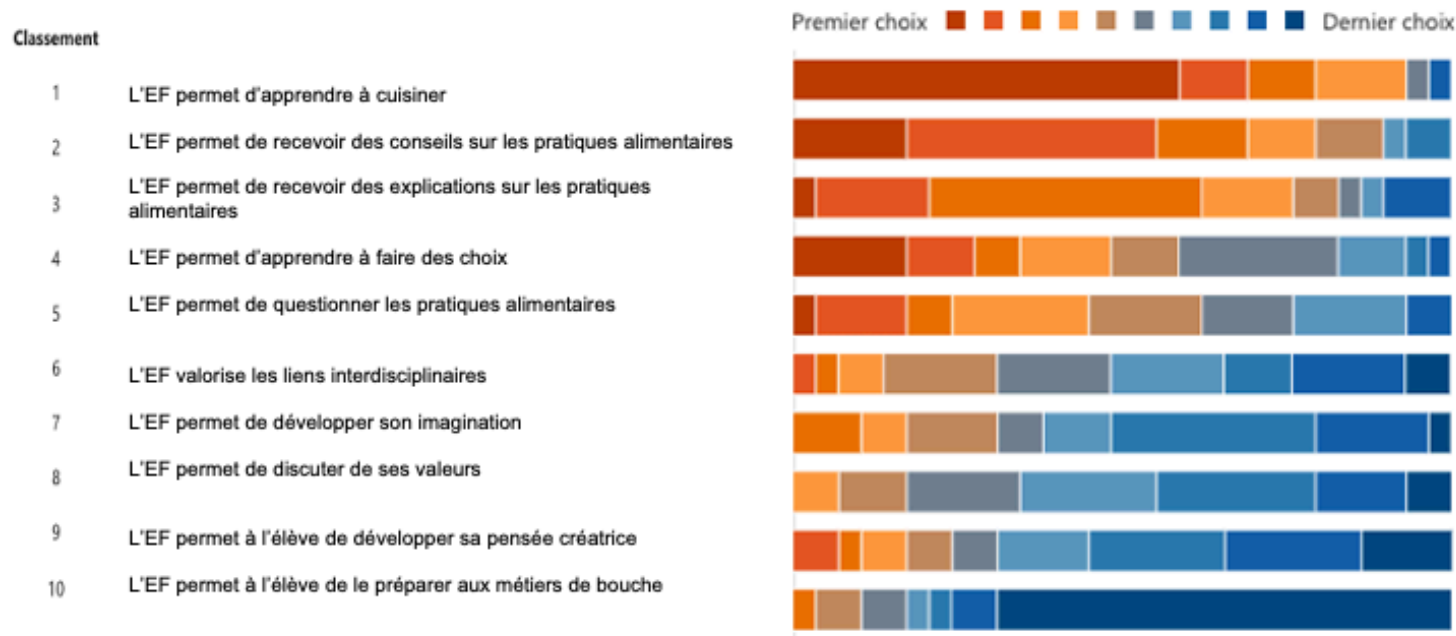
Partie 1 : Les représentations des enseignants-s sur le volet alimentation de l'EF – Questions 1 à 11

Reconnaissance de la valeur attribuée à l'enseignement de l'alimentation – Q1 à 6	
<p> ■ pas du tout d'accord ■ plutôt pas d'accord ■ plutôt d'accord ■ tout à fait d'accord </p> <p>Considérez-vous qu'éduquer à l'alimentation est fondamentale?</p> <p>100% 0% 100%</p> <p> Word cloud: plats, temps, choix, être, bonne, alimentation, marché, partie, aliments, produits, jeunes, élèves, adulte, sujet, bonne santé, thème, âge, environnement, fait, Manger </p>	<p>« Les bases se construisent dès l'enfance pour être totalement intégrées et vécues par la suite » - ens28</p> <p>« Plus on les sensibilise tôt plus on a de chance qu'ils fassent des choix responsables. » - ens26</p> <p>« abordée de façon ludique » - ens14</p> <p>« J'imagine plutôt une approche pratique : récré, petits déjeuner, sandwich » - ens9</p> <p>« avec des cours « externe » pas comme une branche d'école » - ens4</p>
<p> ■ pas du tout d'accord ■ plutôt pas d'accord ■ plutôt d'accord ■ tout à fait d'accord </p> <p>Considérez-vous que l'alimentation doit être enseignée à l'école primaire</p> <p>100% 0% 100%</p> <p> Word cloud: problématiques, aliments, beaucoup, approche, céréales, goûts alimentaires, suite, enfance, jeunes, âge, bases, petit déjeuner, cours, Abordée, alimentation, grille horaire, environnement numérique, programmes scolaires, cursus scolaire, rôle </p>	<p>"Utile pour toute la vie, chaque jour, pour la bonne santé de tous" – ens23</p> <p>"Pour partager des moments conviviaux" – ens19</p> <p>« C'est un enjeu de santé publique » - ens4</p> <p>"Cela renvoie aux notions d'environnement" – ens16</p>





Les fonctions de la discipline, son évolution – Q 8 & 11



11. Dans une carrière, il n'est pas rare de voir évoluer la branche que l'on enseigne. Comment ressentez-vous l'évolution de la discipline depuis vos débuts?



5 personnes :

« Positive » - ens28 / « Comme l'alimentation est une science en constante mouvance, son enseignant l'est forcément aussi. À nous de y adapter. » - ens24 / « Positivement » - ens4

11 personnes :

« Moins de pratique, plus de théorie » - ens27 / « Mais soucis que ça devienne un peu trop théorique » - ens21 / « Un peu castratrice. L'évolution vers la théorie est décevante. » - ens17 / « Aujourd'hui, j'ai l'impression que l'on se noie dans un arsenal théorique au détriment de la pratique. » - ens20

7 personnes :

« Je trouve trop pointu et trop fermé. Je n'ai pas choisi cette formation et ce métier pour ne parler que de nourriture » - ens29 / « On a passé du tout au rien. » - ens16 / « peu en lien avec le familiale (lessive...) » - ens23 / « sinon je regrette les heures de repassage et couture, comme celles de l'entretien des choses... » - ens19 / «Je regrette l'abandon des branches très utiles dans une famille comme des notions d'entretien, de repassage et de couture. » - ens16

Partie 2 : Les ressources pour enseigner l'alimentation en EF – Q12 à 26

Place du PER – Q12 à 14

12. Quelle place occupe l'utilisation du Plan d'Etude Romand dès lors que vous concevez un cours ?

Je l'utilise:

[Plus de détails](#)

● Très peu	6
● Quelques fois	15
● Régulièrement	6
● Systématiquement	2



13. Vous avez répondu **très peu** ou **quelque fois**, justifier votre réponse (cocher toutes les cases correspondantes) :

[Plus de détails](#)

- Je connais son contenu 11
- Je le trouve trop vague pour être... 10
- Je trouve son contenu dépassé 2
- Autre 3

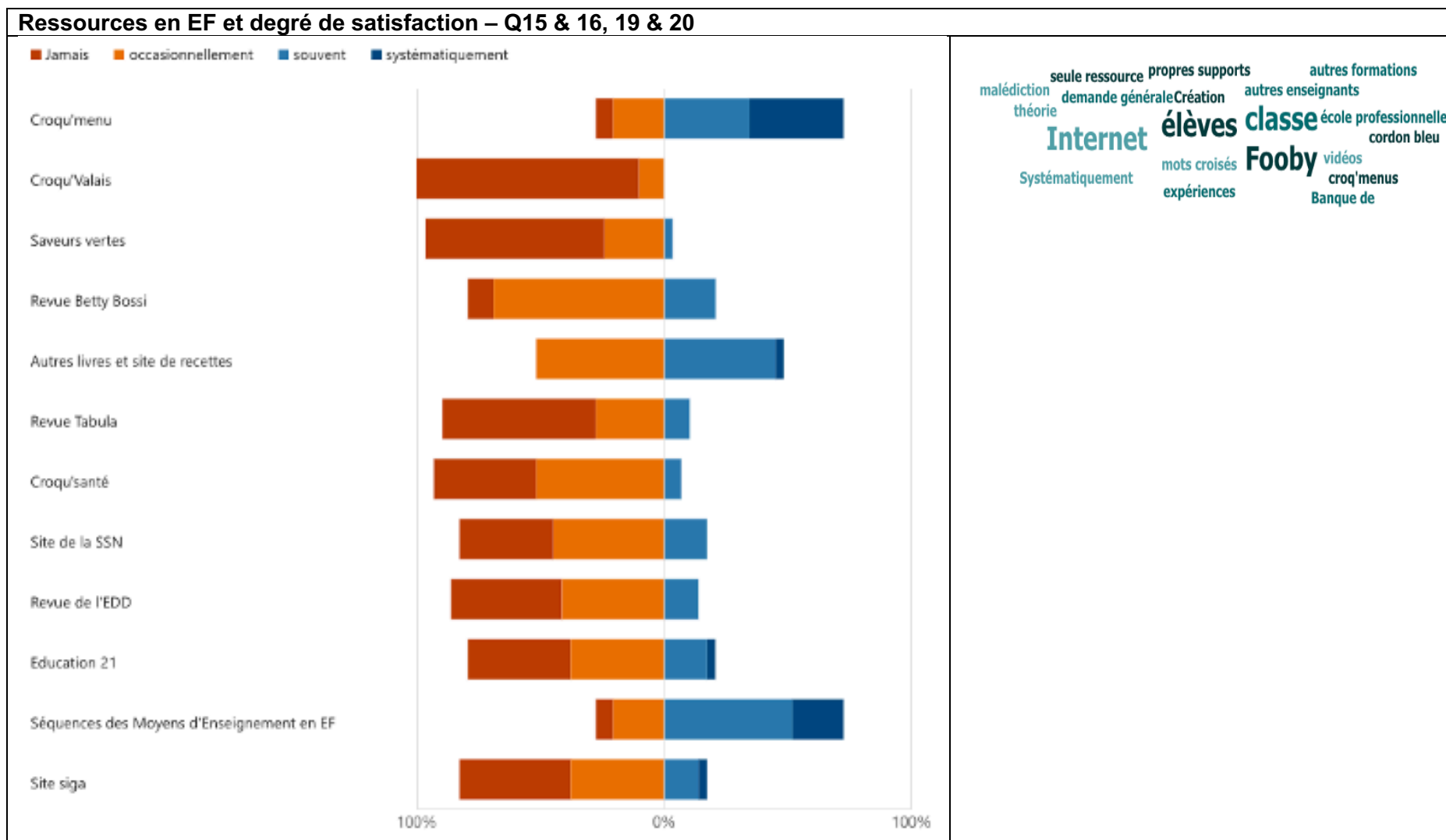


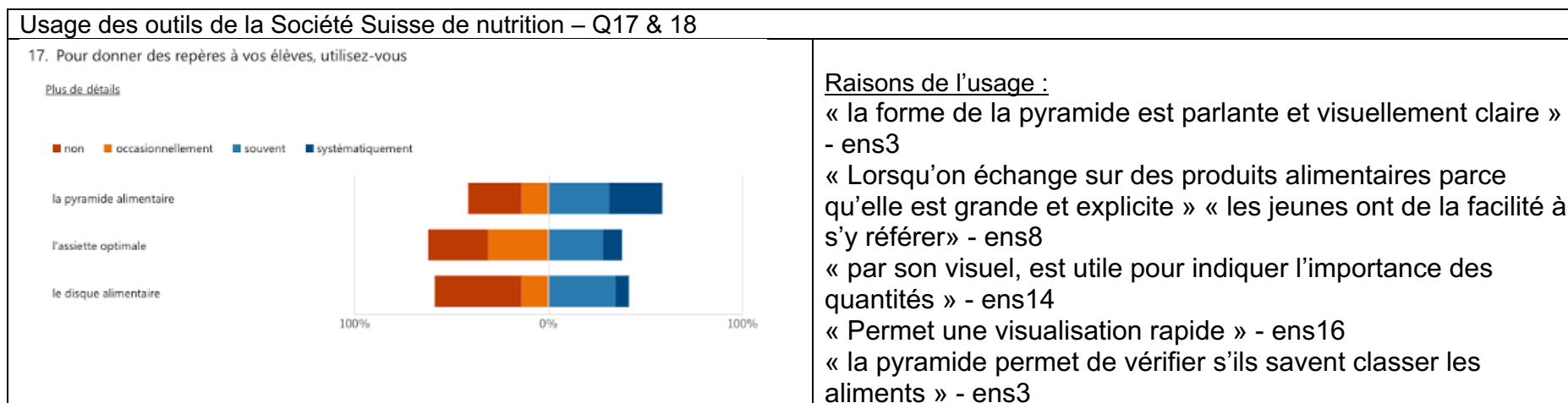
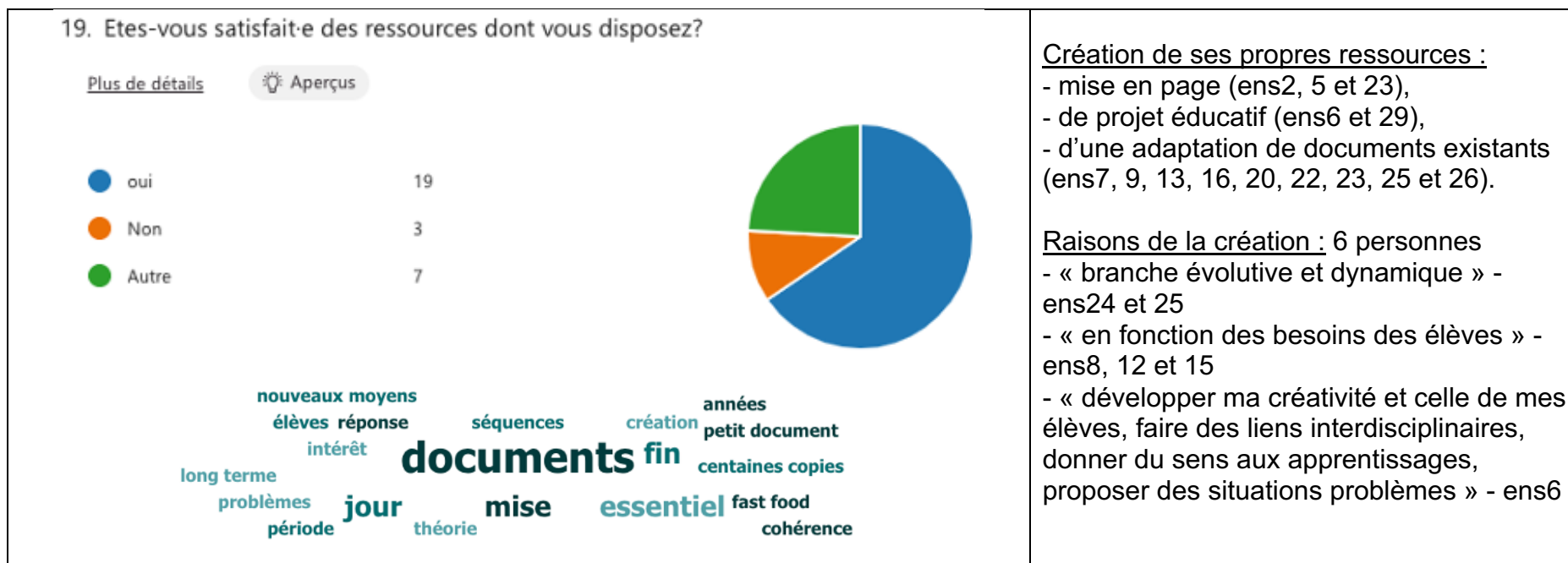
14. Vous avez répondu **régulièrement** ou **systématiquement**, justifier votre réponse (cocher toutes les cases correspondantes) :


[Plus de détails](#)




- Il indique toutes les attentes fon... 6
- Il me permet de fixer les objectif... 7
- Il propose des outils d'enseigne... 1
- Il me permet de fixer les objectif... 3
- Autre 0







	<p>« pour regrouper les aliments » - ens9 « faire des liens avec la notion de ce qu'est un groupe d'aliments et leurs points commun que sont les nutriments » - ens12 « présenter les différents aliments ainsi que les sources de nutriments » - ens16</p>
--	---

Création de ressources – Q21 à 24									
<p>21. Etes-vous amené.e à créer vos propres ressources (hormis les fiches élèves)?</p> <p>Plus de détails Aperçus</p> <table border="0"> <tr> <td>● jamais</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>● quelque fois</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>● régulièrement</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>● systématiquement</td> <td>8</td> </tr> </table> 	● jamais	1	● quelque fois	6	● régulièrement	14	● systématiquement	8	
● jamais	1								
● quelque fois	6								
● régulièrement	14								
● systématiquement	8								
<p>23. Etes-vous particulièrement fier-ère d'une activité que vous avez créée?</p> <p>Plus de détails Aperçus</p> <table border="0"> <tr> <td>● oui</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>● Non</td> <td>10</td> </tr> </table> 	● oui	19	● Non	10	<p>6 réponses non exploitables</p> <p><u>Nature des créations :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - création d'ateliers (ens16, 18 et 28) - création de support pédagogique (ens23 et 2) - création de séquences sur un thème spécifique : création d'un beewrap (ens3), mise en relation des sensations alimentaires et du degré de transformation d'un aliment et d'une évaluation formative sur l'impact de la publicité (ens6), étude de la pizza du point de vue de la durabilité (ens20), démarche réflexive de procédures (ens28), activité où l'élève développe son esprit critique (ens26), création d'un escape game sur la nutrition (ens22) 				
● oui	19								
● Non	10								

	<p>- création d'activité ou de séquence sur une thématique sans préciser la place de l'élève : créations de séquences en équipe sur les groupes alimentaires (ens15) , création d'un cours sur comment booster son système immunitaire à l'aide des plantes (ens3) , activité de dégustation pour dynamiser les cours surtout en théorie (ens12) et balade gourmande autour des sens (ens21)</p> <p>- création d'activité conviviale : faire du pain d'épice et en offrir un à chaque élève avec leur prénom dessus (ens7).</p>
--	---

Formation suivie – Q25 & 26	
<p>25. De manière à vous accompagner dans l'exercice du métier d'enseignant-e en général, vous avez certainement suivi des formations qui vous ont tout particulièrement aidé. Précisez en quoi elle(s) vous a/ont été utile(s) :</p>	<p>26. De manière à vous accompagner dans l'exercice du métier d'enseignant-e d'EF, vous avez certainement suivi des formations qui vous ont tout particulièrement aidé. Précisez en quoi elle(s) vous a/ont été utile(s) :</p>

Partie 3 : Les apprentissages du volet alimentation de l'EF – Q27 à 31

Tâche emblématique de son enseignement Q 27 & 28	
<p>27. Si nous n'enseignons jamais de la même manière, certaines activités pédagogiques deviennent des tâches repères dans notre enseignement. Elles sont alors régulièrement utilisées. Selon vous, quel(s) type(s) de tâche(s) est/sont emblématique(s) de votre enseignement ? Veuillez la/les décrire :</p>	<p>8 personnes ne répondent pas (ens1, 4, 9, 10, 13, 14, 17 et 22), « je ne sais pas » (ens7) et « je n'ai pas compris la question » (ens12 et 18)</p>
	<p><u>Les différentes natures de tâches :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -les tâches en cuisine : l'acquisition d'une motricité fine (ens3, 8, 21, 24, 25 et 27), le développement de routines de travail (ens5, 16, 19, 23 et 29), le respect de l'hygiène (ens3) et la lecture d'une recette (ens5). - Les démarches d'enseignement : l'application (« réfléchir et faire » - ens20), l'analyse (ens6 et 29), l'expérimentation (ens6), la collaboration, la communication, la recherche et l'argumentation (ens24), le développement du sens critique (ens26) et la co-construction de l'enseignement avec l'élève (ens28). -Les exercices ou thématiques routiniers-ières : la lecture d'étiquette (ens3), l'usage de cartes plastifiées pour traiter de la nutrition (ens2), la dégustation (ens11 et 29), le budget et le gaspillage alimentaire (ens29).
<p>28. Pour quelle(s) raison(s) cette/ces tâche(s) est/sont emblématique(s)?</p>	

Apprentissages visés – Q29 à 31

29. Voici des objectifs aux exigences différentes. Pour chacun d'entre-eux, précisez à quelle fréquence font-ils partis de votre enseignement.

[Plus de détails](#)

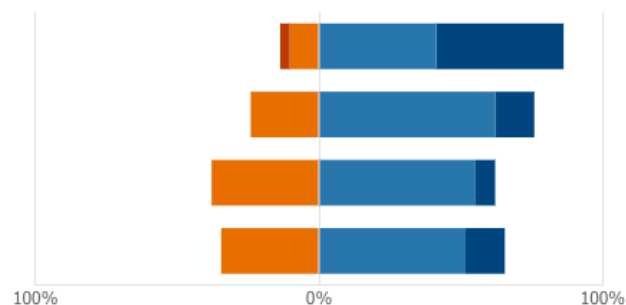
■ Jamais ■ Occasionnellement ■ Souvent ■ Systématiquement

Comprendre pour répéter un geste, une idée.

Analyser pour comparer deux situations, deux produits et/ou deux méthodes.

Analyser pour évaluer deux situations, deux produits et/ou deux méthodes.

Analyser pour créer sa préparation, son point de vue, sa méthode



30. Avez-vous introduit des nouveaux savoirs / des nouvelles compétences dans votre enseignement?

[Plus de détails](#)

Aperçus

● oui 20
● Non 9



20 réponses, 5 inutilisables

Les raisons :

- « changement du rapport à la nourriture donc nouveau savoir » - ens29
- « progrès de la science » - ens26
- « thématique de la société évolue » - ens5
- « Lecture d'étiquette et la chimie alimentaire » - ens15
- « les produits ultratransformés » - ens 3

Les thématiques :

- sur l'ultra-transformation : enseignants·es 3, 4, 12, 19, 21, 23, 25 et 26 / sur les techniques culinaires : enseignants·es 2, 4, 11, 13, 14, 16 et 19
- « s'adapter, la confiance et faire des choix » - ens28

« pour l'intérêt des élèves » - ens23
 « développer la capacité d'adaptation et la pensée créative des élèves » - ens6
 « favoriser la communication dans les travaux de groupe » - ens20
 « Moyens d'enseignement » - ens13 & 25
 « pour rester pertinente » - ens21
 « je les jugeais importantes » - ens16
 « pour innover, progresser » - ens11

Partie 4 : informations générales – Q 32 à 36

Données sociologiques

32. Quel est votre âge?

[Plus de détails](#)

● moins de 25 ans	0
● 25-29 ans	1
● 30-39 ans	2
● 40-49 ans	11
● 50-59 ans	12
● 60 ans et +	3

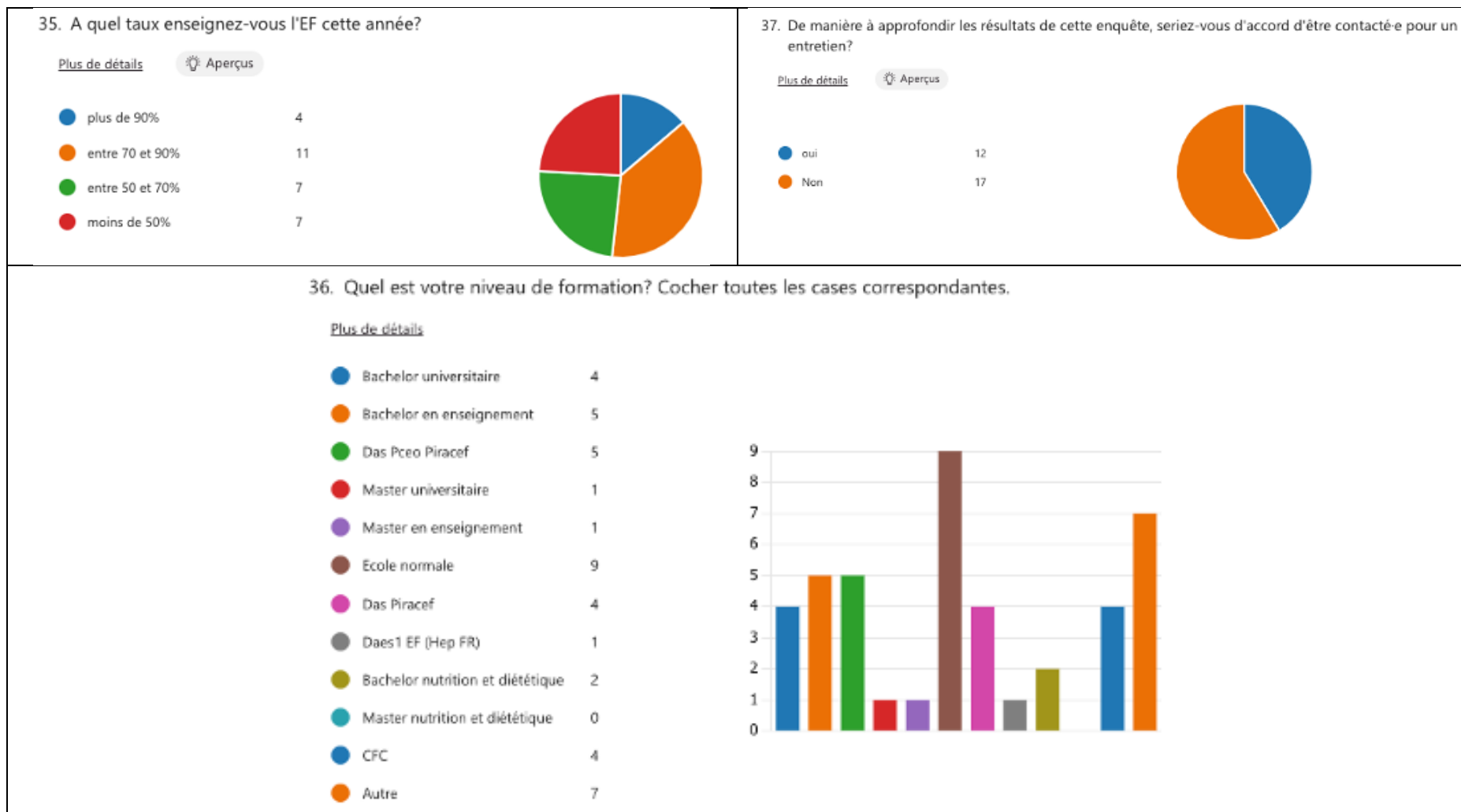
33. Depuis combien d'année enseignez-vous l'Economie Familiale?

[Plus de détails](#)

● moins de 5 ans	6
● de 6 à 10 ans	6
● de 11 à 15 ans	4
● de 16 à 20 ans	2
● plus de 20 ans	11

34. Enseignez-vous une autre discipline? Si oui, laquelle?

Anglais français **allemand** Math sciences
10 ans
sport sciences projet personnel



9.2 L'entretien

9.2.1 Les questions

Origine : Séminaire de recherche (F. Leutenegger 2000 – 2009)

Les questions sont là à titre indicatif : les adapter en fonction de l'objet et du contexte. Trois principes cependant :

1. Conserver l'ordre des grandes parties de l'entretien (A, B, C,...) du point de vue des questions à poser. Il n'est pas dit, cependant, que l'interlocuteur, lui, procède dans cet ordre. Dans ce cas, écouter, engranger l'information et en profiter ultérieurement pour poser une question qui s'y rapporte (du style : « tout à l'heure vous m'avez dit que... pouvez-vous préciser, me dire aussi..., ajouter tel élément... »)
2. Les questions du canevas sont parfois redondantes : le principe n'est donc pas de les poser toutes, mais plutôt de cerner petit à petit le point de vue de l'enseignant sur l'objet d'enseignement/apprentissage et sa mise en œuvre dans la classe (ou le lieu de son enseignement).
3. Procéder du général au particulier de façon à « laisser venir » le discours de l'enseignant et, seulement ensuite, poser des questions plus pointues.

Introduction :

Mon sujet d'étude porte sur la place accordée à la PC en EF en Valais. Le questionnaire ne l'annonçait pas, car je cherche à savoir si la PC est en effet enseignée en EF. Je souhaiterais désormais avoir davantage d'informations concernant la manière dont s'enseigne la PC en EF, d'où l'intérêt de cet entretien..

A) **Poser les conditions-cadre de travail** (il existe des conditions de travail différentes assez marquées selon les co notamment dans la possibilité de jongler entre des salles de cuisine et de théorie. Par facilité, on peut imaginer que quelqu'un qui a toujours accès à la cuisine veuille toujours cuisiner) (certaines directions n'acceptent pas les mauvaises notes en EF et veulent que les E cuisinent)

- 1) As-tu des contraintes de salles pour planifier ton enseignement en EF ?
- 2) Reçois-tu des consignes particulières de ta direction concernant l'enseignement de l'EF ?
- 3) Comment vis-tu ces contraintes ? (voir si l'ens est capable de les contourner pour malgré tout atteindre ses ambitions pédagogiques – fait preuve de créativité institutionnelle ?)

B) Définition et enjeu de la PC : cerner l'objet d'enseignement

1) Cela te surprend-t-il que les résultats du questionnaire annoncent que tu enseignes la PC ? Pourquoi ? (Selon le résultat du sondage, voir si enseigner la PC est conscient chez l'ens)

2) Pourrais-tu me dire comment définirai-tu la PC ?
(en fonction de la réponse, chercher à préciser si la PC s'enseigne aussi bien en cuisine qu'en théorie)

3) Pourquoi enseignes-tu la PC en EF ?

(vois-tu la PC comme étant un savoir tout à fait adapté à l'EF ? (devant faire partie de son épistémologie disciplinaire et non seulement une CT)

-dans quel but enseignes-tu la PC ?

-Enseigner la PC fait-il partie de ton enseignement de manière récurrente, ponctuelle ?

-Te sens-tu à l'aise dans ce type d'enseignement ou le fais-tu, car tu penses que c'est important, mais ce n'est pas facile ? (prendre la température sans déjà demander les raisons)

C) Une situation d'enseignement : vivre la façon dont la PC est enseignée

1) Tu avais parlé d'une situation dans le Q.... Considères-tu travailler la PC dans cette situation ?

*Si non, peux-tu me proposer une autre situation qui te semble plus appropriée au fait d'enseigner la PC ?

Peux-tu me donner la structure de l'organisation de l'enseignement de la PC dans cette séquence/activité ? (voir si retrouve une problématisation, phase de recherche, va et vient avec hypothèse et enfin jugement ; s'il y a création d'un contexte)

Quelle question poses-tu aux E pour entrer dans l'activité ?

*Si oui, pour quelles raisons ? (le but étant de savoir si on retrouve les critères comme l'enseignement d'1 situation complexe (démarche d'enquête, de résolution de pbl, débat), faire chercher, raisonner et donner un jugement par l'élève, si volonté de travailler en communauté (collaboration, co-construction)

2) Dans cette situation, quels sont les savoirs que tu veux que l'élève apprenne/ construise ? (voir si cohérence avec les exigences taxonomiques)

Combien de temps prends-tu pour permettre aux élèves de construire toutes ces connaissances ? (voir s'il y a répétitions pour travailler sur une acquisition solide)

3) Et toi, comment définirais-tu ta posture dans cette situation d'enseignement de la PC ? (voir si l'ens est un médiateur)

Quelles sont les actions que tu fais pour entretenir la dynamique du groupe ?

Quels outils utilises-tu pour permettre à l'E d'apprendre ces savoirs ?

Utilises-tu l'auto-évaluation, la co-évaluation comme outils de régulation et d'apprentissage de la PC ?

T'est-il arrivé de te retrouver coincé·e ou dans une situation inattendue ?

Pourquoi ?

Est-ce le discours des E qui ont provoqué cela ? (remise en question de la logique de l'ens)

4) Comment sens-tu les E dans ce genre d'enseignement-apprentissage ? Sont-ils demandeurs, à l'aise, curieux ou non ?

As-tu des clés pour rebondir quand tu vois que les E décrochent, mais que pour autant tu veux qu'ils développent leur PC ?

5) Considères-tu que certains E ne « sont pas faits » pour développer leur PC ? (là je fais ref à l'argument que les E sont déjà très sollicités dans les autres branches et que l'EF, que certains ne feront pas d'étude longue, donc quelque part, pas nécessaire de les faire réfléchir)

D) La PC : contraintes et forces

1) T'amuses-tu à enseigner la PC ? As-tu du plaisir ? (en attente d'un oui.. mais pas à l'abri d'une nuance)

2) Parfois te sens-tu freiné, découragé dans cet enseignement de la PC ?

3) Pour quelles raisons ?

4) As-tu des pistes pour remédier à cet/ces obstacles ? (voir si le travail en équipe est une source)

5) Acceptes-tu facilement la remise en question du sujet par les E ? dans le sens acceptes-tu que la séquence n'ait pu aboutir ou penses-tu que c'est signe d'une incompétence de ta part ? Comment réagis-tu face à l'incertitude ? (L'ens prépare-t-il des moments de respiration, des alternatives ?)

6) Après une séquence sur la PC, es-tu généralement satisfait des apprentissages des E ?

Pourquoi ?

Un bon E critique c'est quoi pour toi (quels sont les traits caractéristiques d'un bon E penseur critique) ?

7) Cela change-t-il leur posture d'E dans les cours d'EF suivants (sont-ils plus critiques, plus débrouillard, demandeur d'autonomie) ?

8) Dans le cas où la posture ne change pas, cela te décourage-t-il ? Ou cherches-tu une autre approche (vérifié si convaincu de devoir enseigner la PC, persévérance)

Le temps est-il un obstacle ?

Entre une vision du « faire » de l'EF + les adolescents·es + l'effort que demande de travailler la PC, comment t'en sors-tu pour malgré tout resté motivé ?

As-tu quelque chose à ajouter ? Une remarque, une question ?

Conclure :

Merci pour ton apport.

9.2.2 La condensation des données de l'entretien

Nous avons sélectionné les verbatims les plus pertinents au regard de notre sujet. Ces derniers ont été thématiques d'après 8 domaines de question. Les propos de chaque enseignant·e sont retranscrits d'après une couleur.

Pour plus de clarté, nous avons utilisé les sigles suivants :

E= élève ens = enseignant·e Q = questionnaire

Enseignant·e 28	Enseignant·e 2	Enseignant·e 25
Domaine de question : Enjeu d'introduire la PC en EF		
<p>« le monde change tellement, les élèves maintenant justement ils doivent plus être procédurales à suivre quelque chose de a à z, mais pouvoir faire des choix les justifier et puis pour maîtriser c'tte complexité dans l'monde qu'on va et aussi dans les dans les futures solutions qu'on va devoir trouver au niveau de la durabilité de l'énergétique et tout ça »</p> <p>« Ça r'lit pas mal avec la capacité d'adaptation pour moi quand même »</p> <p>« cuisiner pour cuisiner ça a plus sa place j'trouve car tu fais d'autres choses »</p> <p>« j'essaie de le mettre en pratique parc'que j'pense qu'on est dans un monde où on doit euh réfléchir et être critique sur les choses qu'on nous présente »</p>	<p>« que ça soit en cuisine qu'en théorie »</p> <p>« nous on est et à la fois dans la pratique et à la fois dans les connaissances et tout alors j'me dis qu'il pense c'qui veulent les parents la direction les autres profs » « j'suis en adéquation avec ce que je suis ça me touche plus ce genre de remarque vous n'êtes pas des vrais prof une sous-branche »</p> <p>« ça vient d'office »</p>	<p>« même un maçon il va construire quelque chose soit il sera content soit il le sera pas et bien pourquoi »</p> <p>« Un esprit critique doit pas démolir, il faut être prudent avec ça hein »</p>
Domaine de question : Définition de la PC		

<p>l'E soit capable « de pouvoir faire des choix, évaluer et se positionner sur ses propres pensées et savoir les analyser les justifier »</p> <p>Un bon E penseur critique : « un élève qui sait faire des choix et qui sait justifier ses choix qui lui correspondent à lui et si possible dans la durabilité » « pas ses choix égoïstes »</p>	<p>« onomatopé MMM ! si je me mets en situation théorique par exemple euh il faudrait qu'il élève soit avec ses connaissances de base soit avec c'qu'on a travaillé il puisse mum décider quelque chose prendre une décision et puis pouvoir euh expliquer pourquoi justifier le pourquoi en fait il prend cette décision »</p> <p>Dans l'aspect pratique en cuisine « il faut qu'il puisse prendre rapidement une décision euh bin voilà il est en train de (rire) il est en train de cuire de rissoler une viande hachée par exemple euh il faut qu'il puisse euh il faut qu'il puisse décider si tout d'un coup euh il peut passer à l'étape suivante ou s'il faut attendre que la viande soit plus rouge ou bien que l'eau soit évaporée »</p> <p>« il faut cet esprit critique cette manière de prendre un peu de recul et qu'est-ce que mon bon sens me dit ou mes connaissances apprises »</p>	<p>« Avoir de l'esprit critique c'est être capable d'évaluer un travail de l'évaluer de manière objective euh en lien avec ce qu'ils ont appris et ce qu'ils connaissent etc en mettant des mots en ayant un vocabulaire c'est pas c'est beau ou c'est moche »</p> <p>« déjà je leur dit vous parler pour vous donc à la 1^{ère} personne euh je trouve que cette salade est belle parce que voilà je la trouve bonne parce que »</p>
<p>Domaine de question : Situation utilisée</p>		
<p>« s'ils font une crème à la vanille y'aurait les étapes, mais eux ils doivent dire par exemple à ce moment là qu'est-ce qui quels seraient les ingrédients qui vont épaissir qu'est-ce qui s'passe et pourquoi et qu'ils observent » « et même si ça coagule et qu'ça s'transforme en omelette qu'ils comprennent pourquoi ils l'ont fait qu'est-ce qu'ils devraient réguler »</p> <p>« j'essaie maintenant de les faire travailler sans recette ou bien y'a toujours quelque chose à faire des étiquettes à ordonner » « qu'ils aient justement toujours une place pour pouvoir justifier et structurer leur démarche et réfléchir à ce qu'ils font »</p> <p>« dans une compotée aux pommes » « faire rédiger eux faire une pensée divergente ou</p>	<p>l'E a devant lui 3 paquets de chips et lui demander lequel vous choisiriez et pourquoi. « p't'être qu'au départ ils vont te dire que c'est l'moins cher ou l'meilleur et puis 3 semaines plus tard là ils vont te dire j'veis p't'être choisir celui où y'a l'moins d'ingrédients à l'intérieur » « quand on fait des comparaisons entre 2 ou 3 produits là c'est totalement l'esprit critique quoi »</p>	<p>« je travaille pas la PC avec la pyramide pour mettre les bases de la nutrition plutôt pour acquérir des connaissances »</p> <p>« puis on travaille sur les différents régimes on a beaucoup de végétariennes »</p> <p>« on a développé un esprit critique alors voilà tu es végétarienne montre-nous déjà quels sont les étages qui sont touchés par ta manière de te nourrir et puis on euh développe on développe c'que c'est puis après on va plutôt sur le régime végétalien et puis on voit que sur cet étage là y'a quasiment plus que le tofu qui est là »</p> <p>« mais on cuisinant alors oui l'esprit critique il est tout le temps là » « On a fait ce matin un gratin, à la fin je leur dis oui bravo ça a bien été réussi le visuel est là c'est bien ou alors bah non on est en retard pourquoi »</p>

<p>comment vous pensez pis après converger »</p> <p>« j'essaie avec étiquettes qui soient réflexives pas avec toutes les étapes procédurales juste des choses essentielles pour qu'il y ait quand même une liberté de créativité et de réflexion dans le classement des étiquettes soit dans le choix d'ustensiles de matériel ou un ingrédient mystère des choses comme ça »</p>		<p>En parlant de la réalisation d'un 1000 feuilles : « la technique est pointue j'ai tout montré puis après le glaçage j'ai mis plein de décors » « là j'ai trouvé génial pour développer la création » « certain avait chargé chargé et là on se rend compte qu'une petite découpe fine avec euh tout son rendu »</p>
<p>Domaine de question : savoir utilisé</p>		
<p>« ce qui est prioritaire est l'attitude de l'E quelque soit l'activité »</p> <p>« réfléchir à pourquoi il fait les choses et comprendre »</p>	<p>« c'est vraiment le chemin qui l'amène à prendre cette décision qui est intéressant d'accord c'est pas sa réponse en soi finalement » « le fait qu'il puisse argumenter c'est ça que moi j'trouve important »</p> <p>« donner un argument donner une réponse sans vouloir plaire au prof »</p> <p>« y'a des élèves à l'évaluation qui vont dire je prends tel yaourt, car il n'y a que 3 ingrédients et l'autre 12 et y'a des élèves qu'ont toujours pas compris »</p>	<p>Savoir à retenir par rapport à la réalisation d'une recette : « ce matin le gratin certains avait trop de liquide » « j'ai pu leur faire comprendre la différence des variétés de pomme de terre » « on a pu cuire les pommes de terre dans la casserole pendant 5 minutes certain le lait épaissi et d'autre pas du tout donc pourquoi regarder les emballages »</p> <p>« c'est pour leur faire prendre conscience que c'que j'dis c'est pas tout faux et puis aussi euh voilà il faut être aussi très attentif » L'E a expliqué pourquoi : « la plaque était restée au max » « elle a su expliquer son erreur »</p>
<p>Domaine de question : posture enseignante</p>		
<p>« J'évolue plus dans la dévolution » « Les E découvrent les 3 catégories puis c'est les E qui les travaillent et génèrent les règles »</p> <p>« ce n'est donc pas toujours planifié, c'est l'occasion qui fait que » « dans la planification du cours, il y a toujours une place pour une marge de manœuvre mmm selon c'qui émerge »</p>	<p>« je suis face à la classe j'ai les produits devant moi je choisis enfin j'demande aux élèves » ; « j'leur demande à chacun de d'observer l'emballage » ; « et puis après l'élève il peut m'dire voilà » ; « pis moi j'note au tableau » ; « c'est moi qui anime un peu la discussion »</p> <p>« je me remets en question et je me dis que je peux encore mieux faire probablement » « dans les consignes » « peut-être j'ai pas fait les choses comme il faut »</p>	<p>« Ce que j'ai géré c'est que j'ai fait la démonstration et j'ai dit regardez comment mon liquide commence à épaissir et bien pourquoi » ; « après c'est venu pour certain ils ont quand même fait le lien avec l'amidon » « des choses comme ça voilà ».</p> <p>« Et ça a pas loupé « c'est pour leur faire prendre conscience que c'que j'dis c'est pas tout faux et puis aussi euh voilà il faut être aussi très attentif »</p>

<p>« pas donner la réponse, mais le relancer pour le questionner » « je leur laisse le temps avant pour réfléchir et pis après ils font »</p> <p>« il faut être prêt à ça » Accepter qu'on ne sait pas « on a le droit de pas savoir ».</p> <p>Dans Q : tu as choisi en 1^{er} « recevoir des conseils ». « donc c'est plus pour satisfaire les parents » « moi je suis plus sur la créativité, l'esprit critique et l'autonomie »</p>	<p>« je me questionne beaucoup » « je prends vraiment cette posture c'est pas moi qui détient la réponse c'est qui vous qui devez vous faire votre propre réponse votre propre opinion alors allez-y lâchez-vous dites »</p>	<p>« je trouve que c'est génial » « pas de problème avec les erreurs des E »</p> <p>Au moment de la création : « Je les accompagne pas, c'est entre eux ils s'observent les uns les autres »</p>
<p>Domaine de question : attitude élève</p>		
<p>« mais je remarque que l'E aime cuisiner donc important de leur laisser faire une recette pour le plaisir de cuisiner »</p> <p>« pour tous les E possible de travailler la PC, mais on va pas le voir maintenant, mais c'est des choses qui s'ont acquises et qui vont p'têtre ressortir plus tard » car ces E « écoutent l'avis des autres même s'ils le partagent pas »</p>	<p>« les E sont dynamiques crochent bien dans ce genre de situation » Des difficultés quand même : « non » « j'ai toujours su rebondir » « même si tu es face à des jeunes hyper dynamiques tu arrives euh toujours à diriger un p'tit peu les questions que tu leur poses pour qu'ils arrivent »</p> <p>« justement c'est tellement des produits qu'ils ont l'habitude de consommer qu'ils voient régulièrement ça leur parle c'est concret que de leur parler de protéines glucides lipides »</p> <p>« j'me dirai JAMAIS que c'est parcequ'on est en EF qu'on fait pas de l'esprit critique » « j'mets ça sur le compte de la maturité » « c'est pas l'moment » « ils le font plus tard »</p>	<p>« ils sont preneurs, car ils aiment être valorisés » ex E demande, mais vous madame: « laquelle vous choisiriez en 1^{er}? et là faut jouer le jeu » « je raffole du thon alors je prends celle avec le thon » Importance de la relation et de mieux se connaître – poulpe, je leur ai dit – ils me connaissent mieux. Puis tout une discussion s'engage.</p>
<p>Domaine de question : difficulté, nécessité</p>		
<p>« Finalement c'est une pédagogie par émergence je trouve »</p> <p>« j'ouvre une discussion avec eux pour voir si des fois c'est l'acte d'écrire qui peut les ennuyer » « J'ai jamais été bloqué·ée, mais j'accorde des temps de pause, comme parfois juste besoin d'un cours de cuisine simple où ils réfléchissent moins, car ils sont</p>	<p>« ils en connaissent souvent pas grand-chose donc de travailler l'esprit critique au début de séquence comme ça ça me semble compliqué, mais après euh j'pense plus t'avance dans la séquence plus cet esprit peut être euh peut être travaillé et visible »</p>	<p>« L'obstacle le plus difficile c'est la relation entre E »</p>

<p>beaucoup sollicités dans les disciplines »</p> <p>« risque de donner toujours trop en avance pour qu'ils préparent trop les choses pis pas qui vivent pas la situation » « trouver l'équilibre de quand leur faire travailler les choses »</p>	<p>« j'veux pas m'vanter, mais j'maîtrise assez le sujet j'ai assez de connaissances sur le domaine que j'enseigne là pour pouvoir euh pour pouvoir tirer les élèves dans la direction que je veux » « mais toujours en gardant ce dialogue et cette recherche »</p> <p>« car les produits qu'on choisi ce sont des produits tellement passe-partout que que chacun a quand même euh quelque chose à dire »</p> <p>« j'suis toujours arrivée »</p>	
<p>Domaine de question : ressource, solution</p>		
<p>« c'est souvent avec des questions »</p> <p>« je travaille beaucoup au préalable je fais une charte »</p> <p>« je fais souvent la création en groupe – intéressant de ne pas toujours travailler avec le Valais car ça nous amène d'autres choses c'est une approche différente »</p> <p>« des fois l'autoévaluation, des fois de prendre un temps après pour voir ce qui a fonctionné ou pas fonctionné, quelle était l'erreur qui a été la plus utile pour moi pour l'action qu'j'ai fait »</p> <p>« oui comme tu régules ton objectif » « moi je remodifie beaucoup les choses »</p>	<p>« j'veux pas m'vanter, mais j'maîtrise assez le sujet j'ai assez de connaissances sur le domaine que j'enseigne là »</p> <p>« car les produits qu'on choisi ce sont des produits tellement passe-partout que que chacun a quand même euh quelque chose à dire »</p> <p>« j'suis toujours arrivée »</p> <p>« proposer des activités par les autres le travail en équipe la collaboration » avec les ens</p>	<p>« Par le questionnement »</p> <p>Usage de l'autoévaluation : « c'est vrai c'est plutôt oral c'est rare c'est très rare où ils devaient s'évaluer avec un smiley » « c'est plutôt assez récurrent à chaque fin de cours j'aime bien avoir un échange »</p> <p>« Importance de la relation et de mieux se connaître » « les poulpes je leur ai dit » « ils me connaissent mieux. Puis tout une discussion s'engage. »</p>