

Culture et création : approches didactiques

Sous la direction de John Didier, Grazia Giacco et Sabine Chatelain

Cet ouvrage collectif contribue à la réflexion actuelle axée sur la portée épistémologique et didactique des disciplines scolaires. Adopter une posture d'auteur, favoriser des approches didactiques qui remettent au centre les pratiques de création : ces actes sollicitent un nouveau rapport aux savoirs et créent de nouvelles traces dans l'espace de la culture. Au gré des différents chapitres, les auteurs investiguent une compréhension de la culture en tant qu'aptitude à créer et à structurer le savoir dans son épaisseur. Aussi, il est nécessaire de poser notre regard de chercheurs, didacticiens, artistes, sur ces questions qui émergent dès lors qu'on laisse dialoguer culture et création dans le champ de l'éducation, de la formation et dans la société d'aujourd'hui.



Collectif

Culture et création : approches didactiques

ISBN 979-10-91901-33-8



9,90 €



ÉDITIONS
ALPHIL
PRESSES
UNIVERSITAIRES
SUISSES

Culture et création : approches didactiques

Sous la direction de John Didier, Grazia Giacco et Sabine Chatelain



COÉDITION

COÉDITION

UNIVERSITÉ DE TECHNOLOGIE DE BELFORT-MONTBÉLIARD / HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE VAUD / ÉDITIONS ALPHIL

Culture et création : approches didactiques

Sous la direction de John Didier, Grazia
Giacco et Sabine Châtelain

Prix de vente livre PDF : 9,90 euros

Parution : juillet 2018

livre PDF

ISBN 979-10-91901-33-8



9 791091 901338

Contenu

Cet ouvrage collectif contribue à la réflexion actuelle axée sur la portée épistémologique et didactique des disciplines scolaires. Adopter une posture d'auteur, favoriser des approches didactiques qui remettent au centre les pratiques de création : ces actes sollicitent un nouveau rapport aux savoirs et créent des nouvelles traces dans l'espace de la culture. Au gré des différents chapitres, les auteurs investiguent une compréhension de la culture en tant qu'aptitude à créer et à structurer le savoir dans son épaisseur. Aussi, il est nécessaire de poser notre regard de chercheurs, didacticiens, artistes, sur ces questions qui émergent dès lors qu'on laisse dialoguer culture et création dans le champ de l'éducation et de la formation et dans la société d'aujourd'hui.

Auteurs

Raphaël Brunner, Sabine Chatelain, Séverine Desponds Meylan, Thierry Dias, John Didier, Grazia Giacco, Nicole Goetschi Danesi, Anja Küttel, Moira Laffranchini Ngoenha, Vincent Marbacher, Yves Renaud, Yvan Schneider, Tilo Steireif

COÉDITION DU PÔLE ÉDITORIAL DE L'UTBM, DE LA HAUTE
ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD (SUISSE) ET
DES ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES (SUISSE)

Coédition UTBM – HEP Vaud – Alphil



Caractéristiques techniques

Format 16 x 22 cm / 232 pages

Edition

Coédition du Pôle éditorial de l'UTBM, de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse) et des Éditions Alphil-Presses universitaires (Suisse)

Diffusé-Distribué par

- Le Comptoir des presses d'universités (pour les particuliers)
86, rue Claude Bernard – 75005 Paris
Horaires : du lundi au vendredi de 10h à 19h et le samedi de 11h à 19h
Tél. +33 (0)1 47 07 83 27
<http://www.lcdpu.fr/editeurs/utbm/>
- CiD (pour les professionnels)
18-20, rue Robert Schuman
94220 Charenton-le-Pont
Tél. +33 (0)1 53 48 56 30
- En librairies

Pour plus d'informations

Directeur de publication

Ghislain Montavon, directeur de l'UTBM

Pôle éditorial de l'université de technologie de Belfort-Montbéliard
Site de Sevenans – 90010 Belfort cedex
Tél. +33 (0)3 84 58 32 72
Contact : editions@utbm.fr

Notre catalogue accessible sur :

<https://www.utbm.fr/editions/>

Présentation des auteurs

- **Raphaël Brunner** : Haute École Pédagogique du canton du Valais, École cantonale d'Art du Valais (ECAV), Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Sabine Chatelain** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche pédagogie et psychologie musicale. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Séverine Desponds Meylan** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques des sciences humaines et sociales
- **Thierry Dias** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques des mathématiques et des sciences de la nature
- **John Didier** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Grazia Giacco** : École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), Université de Strasbourg, EA 3402 ACCRA – Approches contemporaines de la création et de la réflexion artistiques. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Nicole Goetschi Danesi** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Anja Küttel** : Haute École Pédagogique du canton de Fribourg, unité d'enseignement didactiques de l'art et technologie / Fachdidaktik Design und Technik
- **Moira Laffranchini Ngoenha** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes. Groupe de Recherche en Éducation et Pédagogie Interculturelle [GREPI]
- **Vincent Marbacher** : Haute École Pédagogique du canton de Fribourg, unité d'enseignement didactiques de l'art et technologie / Fachdidaktik Design und Technik
- **Yves Renaud** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactique du français
- **Yvan Schneider** : Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT]
- **Tilo Steireif** (Haute École Pédagogique du canton de Vaud, unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Laboratoire de recherche international: Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie [CREAT])

Culture et création : approches didactiques

Sous la direction de John Didier,
Grazia Giacco et Sabine Chatelain

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Entre culture et création : questionner l'espace de création du savoir.
John Didier et Grazia Giacco

Une barque sur l'océan : entre culture et création.
Grazia Giacco

Construire des mathématiques : un rêve inaccessible ?
Thierry Dias

L'enseignement de la création (littéraire) : enjeux et méthode.
Yves Renaud

L'art comme dispositif de production.
Raphaël Brunner

Culture et création en éducation nutritionnelle.
Yvan Schneider

Des activités manuelles aux activités créatrices et manuelles, création et transformation d'un objet culturel, historique et technique.
John Didier

« Bricoler » pour enseigner les faits religieux aux jeunes élèves : risques et chances.
Séverine Desponds Meylan

La culture source de création ?
Moira Laffranchini Ngoenha

Des références culturelles pour stimuler la création : entrave ou moteur ?
Sabine Chatelain

Témoignages

Les cultures en dialogue comme outils de la pensée créatrice.
Anja Küttel et Vincent Marbacher

Le musée de classe : de l'instruction à la création.
Nicole Goetschi Danesi

Imaginaire et critique de l'expérience en arts : l'école utopique comme monde imaginé.
Tilo Steireif

Yvan Schneider

Culture et création
en éducation nutritionnelle

Culture et création en éducation nutritionnelle

Yvan Schneider

L'Éducation nutritionnelle⁴⁶ recouvre, au sein de l'école obligatoire en Suisse romande, une réalité contrastée en fonction de sensibilités et de contextes cantonaux particuliers qui ont induit l'ajustement de visées pédagogiques spécifiques. Pour situer le contexte épistémologique de cette discipline singulière, aux contours parfois incertains, il faut évoquer les conditions historiques et sociologiques qui fondèrent cet enseignement fortement lié à l'évolution sociétale. Ainsi, Forster⁴⁷ (1999) précise que « *dès la fin du XIX^e siècle, les sociétés féminines revendiquent un enseignement ménager obligatoire pour toutes les filles, car il faut des femmes compétentes, capables de lutter contre l'alcoolisme, la tuberculose et la mortalité infantile [...]* » (p. 6). Forster (1999) ajoute que « *l'enseignement revendiqué devait être multiple, pratique et théorique, couvrir l'éventail des tâches ménagères, la prévention, les compétences économiques et sociales* ».

Mais dès les années 1950, Forster (1999) constate une perte progressive de la vocation de l'enseignement ménager qui « *dispense des notions disparates et confine les filles dans les cuisines* » (p. 8). Puis, l'émancipation féminine va éroder l'image et le contenu de la discipline perçue progressivement comme désuète⁴⁸ et déconnectée de la réalité. Schibler (2008) démontre que les années 1970 et la libération de la femme modifient profondément l'économie familiale d'antan en permettant aux garçons et aux filles de suivre, dès le début des années 1980, les mêmes cours. Dès lors, dans

46. L'Éducation nutritionnelle est la nouvelle dénomination de l'Économie familiale. Auparavant, cette discipline scolaire était désignée, dès la fin du XIX^e siècle, comme *École ménagère* ou *Éducation domestique*.

47. Enquête parue dans l'*Éducateur* (1999), la revue du syndicat des enseignants romands (SER).

48. Que l'on pourrait considérer, de façon ironique, comme « *servilo-domestique* ».

le canton de Vaud, une formation complémentaire mixte, centrée sur la pratique culinaire⁴⁹ et les bases de la diététique, permet l'accès de la spécialisation à des enseignants brevetés.

LE CONCEPT CAS : CULTURE, ALIMENTATION ET SOCIÉTÉ

Dès le début de la Haute École Pédagogique de Lausanne (HEP), pour densifier le concept de formation et définir les bases d'une didactique de la discipline, nous proposons, en tant que nouveau responsable du dispositif de formation, les bases d'une modélisation s'appuyant sur le concept de Culture, Alimentation et Société (CAS) inspiré de contacts avec le professeur Jean-Pierre Poulain⁵⁰. Cette modélisation, qui vise à dépasser un aspect culinaro-centré de la discipline, envisage le développement de divers axes complémentaires à la *pratique culinaire de base* (SCHNEIDER, 2005). Cette approche novatrice vise le décloisonnement et le renforcement de la discipline en précisant le statut de l'élève dans ce contexte en mutation :

« L'élève est situé au centre d'une démarche pédagogique ambitieuse. Plate-forme interdisciplinaire, carrefour multiculturel, laboratoire coopératif, forum de citoyenneté, terrain d'expérimentation culinaire et nutritionnelle, cette discipline scolaire ouvre des perspectives sociologiques, psycho-sociales, neurologiques ou anthropologiques en phase avec une école moderne, décloisonnée et performante » (SCHNEIDER, 2005 : p. 37).

Une schématisation en forme d'étoile (SCHNEIDER, 2005), offre, de façon synoptique, une vision globale des enjeux complexes de la thématique alimentaire et nutritionnelle à l'école. Placé au centre de cette représentation, l'élève en activité se substitue à l'image de l'assiette « bien dressée » selon des schémas procéduraux codifiés. Ce renversement de paradigme témoigne de la prise en compte du développement personnel de l'élève et les implications dans le champ de la transposition didactique qui en découlent. Dès lors, si l'apprentissage de bases culinaires et nutritionnelles demeure au centre de l'activité, il est à considérer comme un facteur déclencheur, un élément mobilisateur des six pôles de compétences périphériques et multidimensionnels qui impliquent fortement l'élève :

49. Le nouveau manuel romand de référence, *Croqui'Menus*, fait sensation par sa tonalité de « renouveau culinaire » et dans l'apparition de recettes « exotiques » (nasi goreng, chili con carne...), de spécialités du terroir romand et de recettes signées Fredy Girardet.

50. Jean-Pierre Poulain est anthropo-sociologue, professeur à l'Université du Mirail de Toulouse.

1. La *culture* place des repères et offre des clés de compréhension du fait alimentaire,
2. La *citoyenneté/consommation* positionne l'élève face au monde qui l'entoure et les enjeux environnementaux liés,
3. La *diététique* induit une prise de conscience de son propre capital santé,
4. La *convivialité* permet d'intégrer les règles sociales et identitaires du repas,
5. Le *goût* affine et développe ses perceptions sensorielles forgées par l'enfance,
6. Le *design-crétion* permet d'opérer des choix éthiques, diététiques et esthétiques pour des réalisations personnelles.

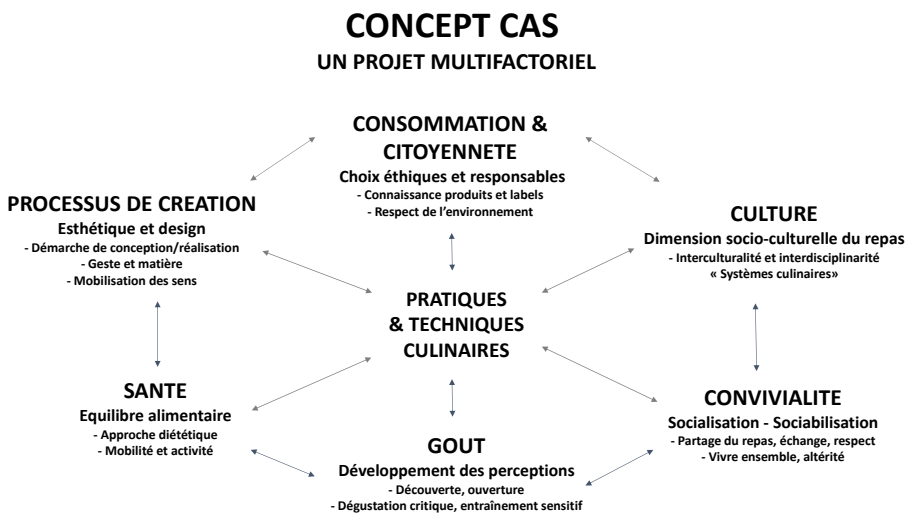


Fig. 1 : Une triade : Culture, Alimentation et Société (CAS) (SCHNEIDER, 2005)

LA DIMENSION CULTURELLE DE L'ALIMENTATION

Afin de clarifier toute ambiguïté par rapport à la polysémie du concept de « culture » considéré dans ce contexte scolaire et pour lequel diverses approches peuvent se combiner, on peut considérer ici trois strates de réflexion.

La première dimension intègre la recherche académique en sciences humaines et sociales déployée dans le champ de l'alimentation et de la nutrition. Elle vise l'apport d'outils nécessaires pour appréhender, en

curus de formation, la dimension culturelle de l'alimentation humaine⁵¹ envisagée par Poulain (2002), citant Mauss (1950), comme un *fait social total* (p. 228). Dans cette perspective, Poulain (2001 : p. 24)⁵² précise que manger est un acte vital, qui repose sur les règles de la *diététique*, dont les associations entre aliments et la santé s'appuient sur des représentations symboliques et des connaissances nutritionnelles. C'est aussi, dans une perspective *hédoniste*, un acte de désir nécessaire soutenu par le *plaisir* ; l'esthétisation du plaisir alimentaire devient un art qui exprime les valeurs fondamentales d'une culture révélant son rapport au sacré, au sens de la vie. Mais c'est également, considéré sous l'angle de la *commensalité*⁵³, un acte social qui tisse des liens entre mangeurs dont chaque société en régleme les modalités.

Poulain (2001) précise également que « *l'acte alimentaire n'est pas seulement biologique*⁵⁴ ; il traduit aussi les valeurs les plus fondamentales d'une culture et d'une époque, leurs mutations et leur permanence » (p. 24). En outre, pour mettre l'accent sur la dimension sociale de l'alimentation, il ajoute que « *les hommes ne se nourrissent pas de nutriments, mais d'aliments cuisinés, combinés entre eux dans le cadre de repas organisés* » (p. 24). Ainsi, « *l'acte alimentaire se déroule toujours selon des protocoles*⁵⁵ imposés par la société ; il s'agit donc d'un projet planifié qui nécessite des choix en fonction des goûts, des usages, des ressources et des contraintes » (p. 24). Fischler (2001) démontre que cette *palette culinaire* sert à tranquilliser et normaliser le contenu du repas en limitant « l'anxiété de l'incorporation » par un dispositif tendant à résoudre « *le paradoxe de l'omnivore* »⁵⁶ en « introduisant du familier dans l'inédit et de la variation dans le monotone » (p. 77). Cette démarche permet de concilier l'innovation, la « néophilie » et le conservatisme ou méfiance, la « néophobie ». De fait, pour Fischler (2001), notre statut d'omnivore « *nous confronte à la contrainte entre l'obligation biologique de varier notre consommation et la contrainte culturelle de ne pouvoir absorber que des*

51. Poulain (2002), citant Morin (1980), précise que « *la complexité de l'acte alimentaire est due au fait qu'il est un acte bio-psycho-anthropologique* » (p. 193) et ouvre les voies de la pensée complexe et de la pluridisciplinarité.

52. Repéré à www.lemangeur-ocha.com/chapitre/les-modeles-alimentaires/

53. Selon Poulain (2002), la *commensalité* est le fait « *de partager son repas avec d'autres individus* » (p. 152).

54. Fischler (2001) définit la notion d'*espace social alimentaire* comme une zone d'imbrication entre biologique et culturel.

55. Les règles portent sur le choix des produits, sur la manière de les cuisiner, de les associer pour en faire des plats, de combiner ces derniers entre eux pour en faire des repas, sur les modalités de partage, sur les manières précises de les consommer (les manières de table), sur les horaires, sur la position du corps des mangeurs...

56. *Le paradoxe de l'omnivore* est à l'origine d'une anxiété permanente et fondamentale de l'alimentation humaine qui doit être régulée. C'est alors le rôle du *système culinaire* « *composé d'une série de règles définissant l'ordre du mangeable ainsi que les conditions de préparation et de consommation* » (FISCHLER, 2001 : p. 62-66).

aliments (re)connus et socialement identifiés » (p. 77). Fischler (2001) ajoute que « *si nous ne savons pas ce que nous mangeons, nous ne savons pas ce que nous allons devenir, mais aussi ce que nous sommes* » (p. 70).

Une deuxième approche considère la relation identitaire que chacun développe au sein du *système alimentaire* développé par Fischler (2001) et Poulain (2011). Ce dernier relève que le processus de la construction de l'identité de l'individu induit à la fois des mécanismes de socialisation et des mécanismes d'individualisation⁵⁷. Il précise encore que « *le fait que les aliments pénètrent dans le corps mobilise un imaginaire particulier. Le principe d'incorporation est un invariant du comportement alimentaire impliqué dans les processus de construction identitaire* » (p. 85). Dans ce contexte scolaire, chaque élève révèle un *profil identitaire* qui le détermine, façonné par le milieu social et de multiples facteurs d'influence issus de sa biographie⁵⁸. Parallèlement, dans une perspective interculturelle, l'élève se trouve confronté, au sein de la communauté des pairs, à d'autres modèles, à d'autres habitudes, à ses propres goûts et dégoûts. Gérer ses émotions, révéler ses désirs, échanger, découvrir, respecter l'autre, tels sont les enjeux relationnels et émotionnels générés par l'immersion dans le domaine de l'alimentation et de la nutrition, du repas préparé et partagé.

Un troisième niveau, directement en prise avec l'institution scolaire, relève des apports interdisciplinaires liés à l'alimentation. Ainsi, par exemple, l'étude de la relation d'un patrimoine culinaire fait écho aux ressources disponibles⁵⁹ et active des domaines qui relèvent de l'histoire, de la géographie et des sciences de l'alimentation⁶⁰. L'exploration des divers patrimoines culinaires du monde ou l'approche historique de pratiques régionales démontrent, par la mise en place de passerelles interdisciplinaires, de la dimension socio-culturelle de la discipline.

57. Construction identitaire du goût : en apprenant à manger avec ses parents et ses proches, un enfant s'initie aux rites et aux codes de sa culture et s'intègre à la société. L'apprentissage du goût lui permet d'affirmer sa position au sein du groupe et de la société.

58. Cette dimension anthropologique et sociologique est développée dans un module EFCAS (Culture, alimentation et société) du cursus de la formation (PIRACEF – Formation romande des professionnel-le-s de l'enseignement des activités créatrices [AC], de l'éducation nutritionnelle [EN] et de l'économie familiale [EF]). Repéré sur <https://www.piracef.ch>.

59. Selon Bérard et Marchenay (2007), une culture émerge toujours derrière un produit. Elle met en perspective un système d'élevage ou de culture, un milieu naturel contraignant, une gestion spatiale, une organisation sociale, des pratiques spécifiques, des procédés d'élaboration et de transformation, une technologie adaptée, un circuit commercial, un lien avec le consommateur ainsi qu'une relation de confiance et d'estime (p. 9).

60. Par exemple les procédés de production, de conservation et de transformation mettent en jeu des principes de biologie, de physique et de chimie.

CITOYENNETÉ ET CONSOMMATION

« Alors que des générations se sont contentées de peu, soit d'une alimentation chiche et répétitive, on découvre qu'après des siècles de malnutrition atavique, manger à sa faim et un acquis récent » (SCHNEIDER, 2014 : p. 9). La profonde modification du système alimentaire induite par l'industrialisation massive du XIX^e siècle amène une rupture fondamentale des rapports de l'homme à son milieu et ce constat fonde la nécessité d'intégrer cette dimension historique et sociale, dans la perspective « écologique » d'un écosystème social. Celui-ci permet à l'élève de se situer au sein de la globalité du monde et de la biodiversité.

Longet (2013) développe les savoirs qui nous permettent « d'orienter nos choix alimentaires » et de placer l'entité du consommateur-cuisinier-mangeur face au dilemme du choix responsable ; dès lors celui-ci le positionne, en tant que « consomm'acteur », dans une dialectique d'action-réflexion qui l'engage pleinement au sein du monde. En effet si, pour Fischler (2001), il faut apprendre « à gérer l'incertitude nouvelle liée la société d'abondance dans une mosaïque contradictoire » (p. 213), il s'agit aussi de permettre aux consommateurs déconnectés soumis « à la fois aux sollicitations multiples de l'abondance moderne et aux prescriptions dissonantes de la cacophonie diététique » (p. 216) d'opérer des choix fondés d'autant que l'industrie agro-industrielle propose une vaste gamme de produits standardisés qui vise une simplification de la préparation des repas (*convenience food*) de plus en plus perçue comme un « temps contraint »⁶¹ (p. 210). En outre, pour Fischler (2001), les individus cherchent à « compresser leur temps quotidien qui relève de la contrainte et l'industrie agro-alimentaire cherche à répondre à cette demande. Les activités de préparation alimentaire se déplacent donc de plus en plus "de la cuisine à l'usine" » (p. 193). Ainsi Fischler (2001) remarque encore que « l'alimentation ne structure plus le temps, c'est le temps qui structure l'alimentation » (p. 216).

ALIMENTATION ET SANTÉ

Des enjeux de santé publique et les divers acteurs institutionnels ou privés liés au domaine de la prévention ont placé l'éducation nutritionnelle au sein du domaine Corps et Mouvement dans le Plan d'études romand (CIIP, 2010). Ce choix témoigne et renforce le lien fort de l'alimentation avec sa dimension biologique. Cependant, Fischler (2001) citant Maurin

61. Par opposition au « temps loisir » de l'élaboration et du partage du repas pris en commun.

(1973) remarque que la « grande muraille » dressée entre sciences de l'Homme et de la Nature est longtemps restée le seul horizon du savoir et des interrogations (p. 20). Ainsi, « *les chercheurs, biologistes et comportementalistes se sont peu inquiétés des particularités remarquables d'Homo sapiens, de ce que l'homme se nourrit aussi d'imaginaire*⁶², *de ce que ses aliments non seulement nourrissent mais encore signifient* »⁶³ (p. 20). Mais Poulain (2011) précise bien que « *les liens entre alimentation et santé, et entre alimentation et maladie, sont mis en avant par le discours médical moderne et l'épidémiologie pointe les liens sur le long terme entre des pathologies et des pratiques alimentaires ainsi que de nouvelles pathologies* »⁶⁴ (p. 89).

De Rosnay (1979), dans son ouvrage prémonitoire *la Malbouffe*, prônait déjà un refus raisonné de la pléthore et une plus grande sélectivité alimentaire afin de modifier certaines tendances de la société. Mettre en évidence les problèmes de santé liés à un certain type d'alimentation par l'adjonction de graisses et de sucres cachés, de sel et d'additifs dont les effets à longs termes sont mal connus. Aussi, les médias se font l'écho des nombreux questionnements et dysfonctionnements qui alimentent les craintes d'une « *junkfood* » que l'auteur qualifiait déjà du néologisme de « *malbouffe* ». En outre, l'anxiété face à cette évolution sociétale semble induire une pathologie nouvelle, l'*orthorexie*, définit comme un trouble qui pousse une personne à s'attacher de manière obsessionnelle à la qualité des aliments qu'elle absorbe⁶⁵.

Dans le contexte scolaire, mais sans interférer avec le domaine médical, l'éducation nutritionnelle représente bien un espace de prévention essentiel qui permet le développement, en situation concrète d'expérimentation culinaro-gustative⁶⁶, d'une gestion du comportement alimentaire et l'acquisition de « *bonnes pratiques* » par l'intégration de bases non dogmatiques de l'équilibre alimentaire.

62. Fischler (2001) précise encore que « *les sciences humaines ont insisté sur le fait que l'alimentation humaine comporte une dimension imaginaire, symbolique et sociale. Nous nous nourrissons de nutriments, mais aussi d'imaginaire* » (p. 14).

63. Les sociologues et les ethnologues se sont efforcés de montrer qu'organismes biologiques et individus sont immergés dans, et (re)construits par, le social (Fischler, pp. 20-21).

64. Nous faisons allusion aux maladies telles que Creutzfeld-Jacob, la listériose, etc.

65. Repéré à <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/orthorexie/185828>.

66. Boggio (2010) précise sur le site de la fondation SENSO 5 que « *l'éducation à l'alimentation réduite à l'éducation nutritionnelle gomme les aspects sociaux, symboliques et sensoriels de l'alimentation* ». Repéré à <http://www.senso5.ch/wordpress/accueil/>

LE COMMENSALISME ET LA CONVIVIALITÉ

Le concept de « commensalisme », selon Fischler (2013 : p. 271), englobe les notions fondamentales de l'altérité, de la convivialité, d'un « vivre ensemble » à table qui considère le groupe, en tant que communauté de « mangeurs » lors du repas partagé. Cette caractéristique humaine, codifiée selon les règles d'un protocole ritualisé se situe entre intimité et partage⁶⁷. Mais face à l'évolution sociétale des nouvelles habitudes alimentaires et de leur individualisation⁶⁸, Fischler (2013) pose la question essentielle : « *Mangerons-nous encore ensemble demain ?* » Il constate une nette évolution des comportements et précise que « *ce qui distingue d'abord la situation contemporaine des précédents historiques, c'est le caractère hétérogène et même hétéroclite des particularismes* (p. 12) [et que cette] aspiration à l'individualisation, au sur-mesure, semble avoir été présente dans le monde anglophone plus tôt qu'ailleurs, comme une reconnaissance de la légitimité des revendications individuelles » (p. 27). Fischler ajoute que « *cette revendication des particularismes alimentaires ou diététiques est la face cachée d'un phénomène civilisationnel : l'avancée de l'autonomie devant l'hétéronomie* »⁶⁹ (p. 28).

Enfin, Ariès (2016) constate que « *nous mangeons de plus en plus n'importe quoi, n'importe comment, n'importe quand, n'importe où, avec n'importe qui et pour n'importe quelle raison* ». Il précise aussi que « *nous n'acceptons plus que la communauté puisse avoir son mot à dire sur nos façons de manger, et déjà de gaspiller, car nous ne savons plus ce que manger veut dire* » (p. 12).

LE GOÛT

Mc Leod (2011) définit le goût comme « *une représentation consciente inscrite dans la tête du mangeur, associée à des représentations hédoniques, sémantiques et culturelles* » (p. 8). Pour le Breton (2012), « *le goût alimentaire est une donnée sociale et culturelle, une forme intériorisée de prédilection et d'évitement, une mémoire en acte de l'enfance telle que l'histoire personnelle l'a affiné ou nuancé* ». De plus, « *la cuisine de la mère reste souvent toute la vie une cuisine de référence et de révérence* » (p. 327). Le Breton précise encore que « *les habitudes culinaires familiales initient l'enfant aux différents goûts, à leur dosage, à leur succession. Elles l'accoutument à des saveurs, des produits, des*

67. Une dimension du cours d'Éducation nutritionnelle que les contraintes de la grille horaire rendent difficilement réalisables.

68. Allergies, régimes, prescriptions, interdits...

69. Les règles qui structurent ou déterminent les conduites des individus sont produites en dehors de lui dans la culture et portées collectivement.

condiments, qui finissent par lui devenir indispensables. Apprendre à goûter un plat consiste d'abord à entrer à la première personne dans un registre culturel en partageant les valeurs » (p. 327).

Or, nous sommes sollicités par une offre industrielle pléthorique et standardisée. Alors que l'on perçoit que de nombreuses variétés végétales ont perdu leur saveur, d'innombrables produits de synthèse, arômes artificiels, exhausteurs de saveur, sucres et sel ajoutés brouillent nos repères sensitifs, uniformisent et nivellent nos perceptions. L'école, en lien avec les *habitudes* familiales, peut permettre un réel réinvestissement des perceptions sensorielles en initiant une distanciation critique de l'offre marketing du « prêt-à-manger »⁷⁰.

Remarquons enfin qu'une démarche de reconstruction gustative n'est jamais anodine et peut faire problème, car cette remise en question identitaire peut bousculer des habitudes acquises depuis l'enfance.

PROCESSUS DE CRÉATION – LE DESIGN CULINAIRE – LE BÂTI

Pour terminer, le développement d'un pôle centré sur le *processus de création* permet la mise en perspective d'enjeux didactiques qui positionnent *l'objet culinaire*⁷¹ dans sa *dimension culturelle*, en complémentarité de sa *valeur nutritionnelle*. Cette phase de design/création, développée dans un module de didactique⁷², a permis la prise en compte d'une démarche imbriquant les diverses étapes chronologiques d'élaboration d'un projet culinaire.

Celui-ci implique d'abord la primauté du plaisir de *faire* – d'une forme de *bricolage*⁷³ assumé – située au centre d'une démarche d'ordre artisanale qui confère du sens aux sens et révèle la relation intime du geste et de la matière contribuant à la construction de savoirs en lien avec les divers champs disciplinaires du domaine alimentaire. Il permet également une réelle prise en compte de la notion du *choix* déployée dans les diverses exploitations pratiques (techniques et technologiques), éthiques, esthétiques, diététiques et symboliques de l'activité. Dans ce cadre, pour illustrer cette mise en œuvre par l'action concrète, la confection d'une *préparation culinaire*, même d'une apparente banalité, exige une succession

70. Il existe cependant des *fast food* et *food truck* de qualité qui offrent une cuisine fraîche, saine et créative.

71. Le concept d'*objet culinaire* envisage toute production alimentaire socialement normée qui associe, par la mise en œuvre d'un savoir-faire et d'une technologie spécifique, la transformation de divers ingrédients en préparations appétissantes, savoureuses, nutritives et digestes.

72. En formation PIRACEF – Formation romande des professionnel-le-s de l'enseignement des activités créatrices [AC], de l'éducation nutritionnelle [EN] et de l'économie familiale [EF]). Repéré à <https://www.piracef.ch>.

73. Selon Lévi-Stauss (1962), la notion de *bricolage*, en tant que science première, « atteste d'une épaisseur humaine rattachée à l'activité qui réactive des représentations et des fonctionnements issus du quotidien ».

de choix⁷⁴ qui impliquent l'acteur/réalisateur lors de chaque étape de l'élaboration et favorise l'intégration des divers éléments constitutifs du projet, telle l'agrégation des particules d'un tout structuré. Ainsi prend forme, selon un cahier des charges établi, l'objet culinaire matérialisé qui fonde sa légitimité et valide la démarche. La réalisation de ce « puzzle » ne sera alors plus considérée par l'acteur comme un résultat obtenu par procuration – selon la recette établie par un prescripteur éloigné –, mais lui permettra de « donner à voir », de livrer une version identitaire qui dit ou « raconte quelque chose » de son auteur.

Réunir les conditions nécessaires pour déployer la cohérence d'une *logique d'action intégrée*, c'est aussi enclencher une chaîne décisionnelle en un processus chronologique en situation d'autonomie, associant deux types de démarches intimement liées qui répondent à l'invariant *plaisir-rigueur* qui doit guider l'action. La première, d'ordre procédural, permet d'associer les diverses étapes techniques d'élaboration du projet afin d'en assurer la structure. La seconde, liée au processus de création, mobilise des interventions identitaires permettant à l'auteur de singulariser sa production et de faire sens.

Enfin, nous postulons que « l'objet culinaire, considéré comme une production culturelle et artisanale, représente l'aboutissement gustatif, nutritif et esthétique d'un processus d'élaboration complexe (chaîne décisionnelle), opéré par un cuisinier-médiateur dont les produits sont mis en scène » (SCHNEIDER, 2016). En cela, dépasser l'évidence et permettre l'identification des micro-éléments constitutifs d'un processus d'élaboration implique, dans une perspective de l'ordre de l'hédonisme, la « débanalisation » du faire procédural par la mise en œuvre d'une démarche⁷⁵ de scénarisation et de réalisation de l'action. Dès lors, la visée de *plaisir-rigueur* associée à un vaste champ exploratoire d'activités ciblées, s'inscrit comme un invariant de la démarche didactique, basée sur la notion de choix qui débouche, *in fine*, sur l'incorporation symbolique et physiologique du produit de son travail.

74. Une tarte aux pommes, par exemple, nécessite de comparer et goûter les variétés de fruits, opérer des choix éthiques et gustatifs, de confectionner une pâte sablée avec une farine de qualité, d'individualiser et de soigner l'agencement, l'assaisonnement et la cuisson.

75. Appuyée par des croquis et des notes d'expérience.

Références

- ARIÉS, P. (2016). *Une histoire politique de l'alimentation. Du paléolithique à nos jours*. Paris : Éditions Max Milo.
- BÉRARD, L., & MARCHENAY, P. (2007). *Produits du Terroir : Comprendre et Agir*. Bourg en Bresse : Centre national de la recherche scientifique.
- BOGGIO, V. (s.d.). Annexe 1 : Préambule de l'ouvrage « les Restos du Goût ». In A. Gagnaire & N. Politzer (2010). Éducation nutritionnelle, éducation sensorielle. Repéré à <http://www.sensos.ch/wordpress/wp-content/uploads/2012/07/aide-memoire-prise-en-main-des-moyens-sensos.pdf>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand : cycle 3*. Neuchâtel : CIIP.
- CORBEAU, J.-P., & POULAIN, J.-P. (2002). *Penser l'alimentation. Entre imaginaire et rationalité*. Toulouse : Privat.
- DE ROSNAY, S., & J. (1979/1981). *La Malbouffe. Comment se nourrir pour mieux vivre*. Paris : O. Orban/Seuil.
- FERRIÈRES, M. (2007). *Histoire des peurs alimentaires. Du Moyen Âge à l'aube du xx^e siècle*. Paris : Éditions du Seuil.
- FISCHLER, C. (2001). *L'omnivore*. Paris : Odile Jacob.
- FISCHLER, C. (2012). Commensalisme. In J.-P. Poulain (dir.). *Dictionnaire des cultures alimentaires* (pp. 271-286). Paris : PUF.
- FISCHLER, C. (2013). *Les alimentations particulières. Mangerons-nous encore ensemble demain ?* Paris : Odile Jacob.
- FORSTER, S. (1999). *L'éducation domestique, ringarde ou d'avant-garde ?* Enquête parue dans *l'Éducateur*, revue du Syndicat des enseignants romands (SER).
- LE BRETON, D. (2012). Corps et alimentation. In J.-P. Poulain (dir.). *Dictionnaire des cultures alimentaires* (pp. 322-329). Paris : PUF.
- LÉVI STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- LONGET, R. (2013). *Alimentation, les bons choix*. St-Julien : Éditions Jouvence.
- MAC LEOD, P., & POLITZER, N. (2011). Au bonheur des sens. *Revue pédagogique TDC, textes et documents pour la classe*, 1022, 8-15.
- POULAIN, J.-P. (2001). *Les modèles alimentaires*. Chap. 1. Repéré à www.lemangeur-ocha.com/chapitre/les-modeles-alimentaires/
- POULAIN, J.-P. (2002). *Penser l'alimentation. Entre imaginaire et rationalité*. Toulouse : Privat.
- POULAIN, J.-P. (2011). *Sociologies de l'alimentation*. Paris : PUF.
- POULAIN, J.-P. (2012). *Dictionnaire des cultures alimentaires* [230 articles]. Paris : PUF.
- POULAIN, J.-P. (2012). Dimension de l'espace social alimentaire. In J.-P. Poulain (dir.). *Dictionnaire des cultures alimentaires* (pp. 357-382). Paris : PUF.
- RAOULT-WACK, A.-L. (2001). « *Dis-moi ce que tu manges ?* ». Paris : Découvertes Gallimard.
- RÉGNIER, F., LHUISSIER, A., & GOJARD, S. (2006). *Sociologie de l'alimentation*. Paris : La Découverte.
- SCHIBLER, T. (2008). *Fées du logis. L'enseignement ménager dans le canton de Vaud de 1834 à 1984*. Lausanne : Bibliothèque historique vaudoise.
- SCHNEIDER, Y. (2005). *Prismes*, revue pédagogique HEP, 2. L'art à l'école.
- SCHNEIDER, Y. (2014). *Petite histoire de l'alimentation en Suisse romande*. Lausanne : LEP.
- SCHNEIDER, Y. (2016). *Support de cours PIRACEF*. [Présentation PowerPoint]. Lausanne : Haute École Pédagogique. Repéré sur la plateforme moodle <http://moodle-piracef.vsnnet.ch>.