



HAL
open science

En quoi la mise en place d'une séquence sur l'alimentation dans une classe de maternelle permet-elle aux élèves de développer des compétences liées à la vision systémique de l'éducation à la santé ?

Marie-Marjolaine Thura

► To cite this version:

Marie-Marjolaine Thura. En quoi la mise en place d'une séquence sur l'alimentation dans une classe de maternelle permet-elle aux élèves de développer des compétences liées à la vision systémique de l'éducation à la santé?. Education. 2015. dumas-01174684

HAL Id: dumas-01174684

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01174684>

Submitted on 9 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE professionnel présenté par :

Marie-Marjolaine THURA

soutenu le : **25 juin 2015**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Sciences de la Vie et de la Terre

En quoi la mise en place d'une séquence sur l'alimentation dans une classe de maternelle permet-elle aux élèves de développer des compétences liées à la vision systémique de l'éducation à la santé ?

Mémoire dirigé par :
David AUTHIER

Professeur Agrégé en Sciences de la Vie et de la Terre, ESPE Centre Val de Loire

JURY

Cindy Chateignier
David Authier

Maître de conférence, ESPE CVL, (Président du jury)
Professeur Agrégé en Sciences de la Vie et de la Terre, ESPE CVL

Jean Louat

Directeur d'école d'application, École Pijolins
élémentaire, Bourges

En préambule, je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée à réaliser ce mémoire.

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, M. David AUTHIER qui m'a guidée dans mon travail et a veillé à m'apporter un soutien non négligeable pendant la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Mme Cindy CHATEIGNIER qui a su trouver les mots pour m'aider à avancer et qui a apporté des réponses à mes nombreuses interrogations sur la fin de mon parcours.

Je souhaite également remercier mes collègues grâce auxquelles j'ai pu fournir un travail que j'espère complet et cohérent.

Je n'oublie pas mes parents qui m'ont apporté un soutien permanent et qui m'ont toujours soutenue et aidée. Je pense également à mes amis qui m'ont encouragée dans la réalisation de ce mémoire.

Merci à tous et à toutes.

TABLE DES MATIERES

Introduction	4
Annonce du plan.....	6
I. CONTEXTE HISTORIQUE ET LÉGISLATIF	7
a. Un constat problématique	7
b. Les actions mises en place par l'État	7
c. Les résultats	8
c. L'éducation à la santé hier et aujourd'hui	8
1. <i>Évolution historique</i>	8
2. <i>Que disent les textes officiels ?</i>	9
i. <u>L'enfant au cœur du système éducatif</u>	9
ii. <u>Les programmes scolaires</u>	10
II. CADRE THÉORIQUE	14
a. Le concept de santé	14
1. <i>Éléments de définition</i>	14
i. <i>Un angle de vue de plus en plus large</i>	14
ii. <u>Évolution des enjeux de santé</u>	14
b. Apports théoriques sur l'alimentation et la nutrition	15
1. <i>Éléments de définition</i>	15
i. <u>Les aliments</u>	15
ii. <u>Les nutriments</u>	16
2. <i>Alimentation et nutrition : deux notions à différencier</i>	16
3. <i>Les repas : source de plaisir et de partage</i>	17
c. Éduquer à la santé : éléments de définition	18
1. <i>Une approche systémique</i>	18
2. <i>La notion de complexité (Mérini, 2012)</i>	19
d. Éduquer à la santé à l'école : Que mettre en place ?	19
1. <i>La pédagogie de projet</i>	19
2. <i>La démarche d'investigation</i>	21
3. <i>Finalités</i>	23
i. <u>Développer des compétences individuelles</u>	24
ii. <u>Développer des compétences citoyennes</u>	24
III. HYPOTHÈSES DE TRAVAIL ET MISE EN ŒUVRE DE L'EXPÉRIMENTATION	26
a. Hypothèses	26
b. Cadre de l'étude	27
c. Séquence portée à l'étude : « Du blé au pain »	28
1. <i>Présentation du projet et particularités spécifiques aux « éducations à »</i>	28
2. <i>Phase 1 : recueil des conceptions initiales en amont de la séquence</i>	28
3. <i>Situation déclenchante</i>	30
4. <i>Questionnements généraux</i>	30
d. Analyses en fonction des hypothèses	31
1. <i>Hypothèse 1</i>	32
i. <u>Séances 1 et 10</u>	32
1. <u>Méthode</u>	32
2. <u>Relevés des données</u>	32
3. <u>Résultats</u>	32
ii. <u>Séance 4</u>	33
1. <u>Contexte</u>	33
2. <u>Méthode</u>	33
3. <u>Première étape : transcription de l'échange</u>	34
4. <u>Prolongements de l'échange</u>	37
5. <u>Relevés des données</u>	37
6. <u>Résultats</u>	38
2. <i>Hypothèse 2</i>	38
i. <u>Méthode</u>	39
ii. <u>Relevés des données et résultats</u>	40
3. <i>Hypothèse 3</i>	42

i. <u>Méthode</u>	43
ii. <u>Relevés des données</u>	44
iii. <u>Résultats</u>	45
IV. DISCUSSIONS DES RÉSULTATS AU REGARD DES APPORTS THÉORIQUE ET CONTEXTUEL	46
a. Évolutions des enjeux de santé	46
b. Systemique et complexité de l'éducation à la santé	47
c. Pédagogie de projet et démarche d'investigation	48
d. Finalités de l'éducation à la santé	48
e. Alimentation et plaisir	48
V. LIMITES DE L'ÉTUDE	50
VI. APPORTS PROFESSIONNELS ENGENDRÉS PAR CE MÉMOIRE	52
VII. CONCLUSION	55
VIII. BIBLIOGRAPHIE	57
IX. TABLE DES ANNEXES	62
ANNEXE A	64
ANNEXE B	75
ANNEXE C	76

INTRODUCTION

Le développement des capacités d'action est un domaine fondamental de l'expression de la liberté individuelle et sociétale. L'individu, car il est sans arrêt soumis à des formes d'informations diverses, est sensibilisé très tôt aux questions de santé. A renfort de slogans et de spots publicitaires, la thématique de la santé est abordée aujourd'hui par la sphère publique comme par la sphère privée. La protection et le maintien de la santé touchent les individus à divers niveaux : approche intime ou plus globale, chacun de nous se trouve contraint de faire des choix quotidiens concernant sa santé ou celle d'autrui. Or, les individus ne disposent pas toujours des moyens nécessaires au traitement des informations véhiculées par les diverses sources actuelles.

L'Organisation Mondiale pour la santé (OMS) précise que la santé n'est plus entendue comme « *une absence de maladie ou d'infirmité* » (OMS, 2003). La visée globale de la santé, cet « *état de complet bien être physique, mental et social* » (OMS, 1986) ne peut être atteint qu'en multipliant les actions et les acteurs. La prise en compte des dimensions sociale, humaine et psychologique nécessairement liées aux cadres de vie des personnes, permet de redéfinir les intervenants puis les démarches touchant au domaine de la santé. Cette dernière n'est plus simplement pensée en termes médicaux et sanitaires. La redéfinition de la santé montre que toutes les institutions ayant une incidence sur l'environnement des individus, doivent promouvoir la santé au maximum en pensant puis en multipliant leurs actions.

L'éducation à la santé apparaît donc comme un des enjeux de l'école, lieu de vie important pour l'enfant. Cette nouvelle dimension de l'éducation a été introduite dans les programmes en 1995 et ceci pour tous les cycles. La redéfinition de la politique éducative sociale et de santé se fonde sur trois mots clés : éduquer, prévenir et protéger et s'appuie sur la loi du 8 juillet 2013 (Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), 2013a). Elle confie deux missions à l'École en termes de santé : éduquer et suivre les élèves pour favoriser l'équité, le bien-être et engendrer la réussite. Les nouveaux programmes de 2015 (MEN, 2015) rappellent la place importante de l'éducation à la santé et donnent la mission aux professeurs d'aborder les questions touchant ce domaine avec leurs élèves.

A priori il semble complexe d'aborder la santé à l'école, institution publique, puisque le sujet relève davantage de la sphère privée. Ce constat permet de souligner trois particularités de l'éducation à la santé.

La première concerne la notion de bien-être qu'englobe et vise l'éducation à la santé (MEN, 2011) et souligne la dimension subjective et personnelle de cette dernière. Il paraît alors évident que cette éducation touche des questions vives en rapport avec des pratiques sociales variées et évolutives (Mérini, 2014) qui semblent, par définition, difficiles à aborder à l'école. La seconde concerne les écrits officiels dont la simple lecture ne se destine pas à livrer des contenus et des parcours. Le socle commun de connaissances et de compétences ne précise pas quelles sont les diverses acquisitions visées par les programmes scolaires. (Jourdan, 2010) La troisième concerne la pluralité des acteurs pouvant intervenir dans le domaine de la santé (enseignants, corps médical, professionnels divers et particuliers).

L'entrelacs de ces diverses particularités spécifiques aux « éducations à » fait de l'éducation à la santé un objet complexe (Mérini, 2014) L'éducation à la santé visant un développement global et systémique de l'individu (Mérini, Victor & Jourdan, 2014) en accord avec la définition de la santé donnée par la Charte d'Ottawa implique une reconfiguration des cadres scolaires classiques.

En prenant en compte cette complexité, nous avons choisi de l'aborder sous un angle qui s'intéressera particulièrement à cette notion de « développement global » de l'élève de maternelle lors de la mise en place de séquences d'éducation à la santé par l'alimentation. On se demandera comment l'enseignant peut éduquer ses élèves à la santé et quels sont les effets de ses mises en place, au moins sur le court terme. La volonté de placer l'élève au cœur des apprentissages permettra de s'interroger sur les questions touchant l'organisation des moments d'échanges et des ateliers.

En quoi la mise en place d'une séquence sur l'alimentation dans une classe de maternelle permet-elle aux élèves de développer des compétences liées à la vision systémique de l'éducation à la santé ?

La première partie de ce mémoire permet de dresser le constat des enjeux actuels dans les domaines de la Santé Publique et de l'Éducation. Nous apporterons ainsi des éléments législatifs et historiques concernant l'éducation à la santé, son évolution et son ancrage actuel. Une mise au point sur les programmes scolaires officiels permettra de souligner l'importance donnée à l'enfant au sein de cette éducation.

Le second temps est consacré au cadre théorique et apporte des éléments de définition concernant la notion de santé. Les définitions de l'alimentation et de la nutrition permettront de comprendre quels sont les messages à véhiculer auprès des populations. Ce rapide constat nous permettra de définir la structure complexe (Mérini, 2012) de l'éducation à la santé pour enfin la contextualiser dans le cadre scolaire et en définir ainsi les actions qui peuvent être mises en place.

La troisième partie de ce mémoire est consacrée à la présentation des hypothèses de travail ainsi qu'à la mise en place de l'expérimentation. L'analyse d'une séquence effectuée en classe auprès d'élèves de maternelle servira de base à la réflexion concernant le développement des compétences liées à la vision systémique de l'éducation à la santé chez les élèves observés. Trois hypothèses seront successivement présentées. Elles permettront des relevés de données qui seront analysées pour valider ou invalider les hypothèses de travail présentées.

La quatrième partie proposera une analyse réflexive des résultats observés au regard des apports théoriques et contextuels amenés en première et seconde partie.

La cinquième partie permettra le développement d'un regard critique sur les protocoles mis en place et proposera d'exposer des limites de l'étude

La sixième partie sera l'occasion de dresser un bilan des apports professionnels engendrés par ce mémoire en prenant pour base de réflexion le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (MEN, 2013b)

Enfin, la conclusion de ce mémoire permettra de résumer les travaux de recherche ainsi que les protocoles mis en place pour résumer les résultats observés et conclure en soulignant les principaux éléments de réponse à notre problématique.

I. CONTEXTE HISTORIQUE ET LÉGISLATIF

a. Un constat problématique

La redéfinition de la santé et l'apparition du double enjeu de l'éducation à la santé (développement des connaissances et modification des comportements) (Mérini, Victor & Jourdan, 2014) sont des problématiques actuelles reprises par divers acteurs. Depuis quelques années, la santé par l'alimentation est une des préoccupations majeures de l'État. C'est l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), qui, en 1997, fait les premiers constats sur l'obésité¹, la désignant dans son rapport comme étant une « maladie chronique » pour la première fois. En 2004, une « stratégie mondiale pour l'alimentation, l'exercice physique et la santé » est adoptée après un constat alarmant des chiffres sur l'obésité chez l'enfant. L'OMS, dans un article de janvier 2015, communique que l'on compte actuellement plus de 42 millions d'enfants de moins de cinq dont le poids est supérieur à la moyenne. Au niveau mondial, les chiffres sont alarmants la prévalence de l'obésité ayant doublé entre les années 80 et aujourd'hui. Les dernières données relevées en 2014 soulignent l'importance de la nécessité d'agir de façon urgente pour limiter le développement de cette maladie évitable (OMS, 2015).

b. Les actions mises en place par l'État

La création du Programme National Nutrition Santé (PNNS) en 2001 sous l'impulsion de nombreux acteurs (ministères, élus locaux, professionnels de la santé, de l'éducation etc.) permet d'établir des liens cohérents entre l'école et les divers intervenants extérieurs dans le domaine de la santé. Les objectifs du PNNS sont élaborés par la Haut Conseil de la Santé publique (HCSP) et s'articulent à ceux du Plan Obésité (PO) créée en 2010 à l'initiative du chef de l'État. Ces deux programmes se complètent et collaborent ensemble à la réalisation d'objectifs communs listés au nombre de quatre. « Réduire l'obésité et le surpoids dans la population », « Augmenter l'activité physique et diminuer la sédentarité à tous les âges », « Améliorer les pratiques alimentaires et les apports nutritionnels, notamment chez les populations à risque » et « Réduire la prévalence des pathologies

¹ Organisation Mondiale de la Santé (OMS), (2003a). Rapport d'une Consultation de l'OMS « Obésité : prévention et prise en charge de l'épidémie mondiale »: l'obésité y est désignée comme une « *maladie chronique* ». p. 5

nutritionnelles » sont les quatre enjeux définis par le PO et le PNNS. (Ministère du travail, de l'emploi et de la santé, 2011)

c. Les résultats

Les premiers constats du Programme National Nutrition Santé (PNNS) de 2001 prolongé en 2006 sont encourageants et soulignent une amélioration globale des conduites alimentaires à l'échelle nationale. Des objectifs ont en effet été atteints et les actions du PNNS semblent avoir été efficaces à un certain niveau.²Toutefois, le PNNS rapporte des améliorations qui ne concernent pas la population de façon homogène. Il semble en effet que les « inégalités sociales de santé » (Ministère du travail, de l'emploi et de la santé, 2011) se soient creusées dans le domaine de la nutrition. Le PNNS met l'accent sur ce constat : les familles issues des milieux défavorisés sont les plus touchées par le surpoids et l'obésité. Le nouveau programme a donc pour tâche d'intégrer cette problématique au sein de ses objectifs³. Il en découle un investissement important de l'école dans la réalisation de cette tâche en tant que garante de l'égalité des chances et de la lutte contre les discriminations. (Jourdan, 2010)

d. L'éducation à la santé à l'école hier et aujourd'hui

1. Évolution historique

Au XVIII^e siècle, le maintien de la santé se fait surtout en écartant les contagieux et en se protégeant des grandes épidémies. Le maître d'école transmet alors à ses élèves les règles élémentaires de l'hygiène et les actions sont surtout menées une fois la maladie installée. (Parayre, 2012)

L'enfant et son « corps » prennent de l'importance de 1850 à 1950. Toutefois, l'éducation à la santé se fait surtout dans un contexte moralisateur. Dans les années 30 par exemple, les enseignants dictent régulièrement à leurs élèves de courtes maximes sur les thèmes de l'alcoolisme, la tuberculose et la propreté du corps. Aucune place n'est donnée à la réflexion ou à la suggestion et les élèves n'ont aucun

² Ministère du travail, de l'emploi et de la Santé (2011). *Programme Nationale Nutrition Santé (PNNS) 2011-2015*. « Plusieurs objectifs initialement fixés ont été totalement ou partiellement atteints, comme la réduction de la prévalence du surpoids et de l'obésité chez l'enfant, la réduction de la consommation de sel ou de sucre, l'augmentation de la consommation de fruits chez les adultes. » p. 5

³ OP. CIT. PNNS 2011-2015 : « La question des inégalités sociales de santé, qui concerne l'ensemble des thématiques de la politique de santé publique, a fait l'objet d'une attention particulière. » p. 7

rôle à jouer, aucun jugement personnel à apporter à cet apprentissage. Les thèmes en rapport avec la santé sont traités d'une manière concise et injonctive et sont réinvestis jusque dans les exercices de mathématiques ou deviennent parfois le thème de dictées (Parayre, 2012)⁴. L'alimentation n'a pas de véritable place dans cette éducation lacunaire et les seules recommandations des maîtres sont évasives et encore une fois, directives.⁵

Jusqu'aux années 70-80, l'éducation nutritionnelle prend un peu plus d'importance et porte le nom d'« hygiène alimentaire » (Godard & Merle, 2002). Elle communiquait surtout des listes et des normes à respecter sur le mode injonctif et recensait entre autre des aliments autorisés et d'autres interdits. Cette approche a montré ses limites : des comportements autonomes et avertis ne peuvent découler d'une information injonctive et qui apparaît arbitrairement. (Parayre, 2012)

2. Que disent les textes officiels ?

i. L'enfant au cœur du système éducatif

Pour favoriser les apprentissages, l'État place l'enfant au cœur du système éducatif par la loi d'Orientation sur l'éducation de 1989 et réaffirme cette position centrale à chacune des réformes menées par le Ministère de L'Éducation Nationale (MEN, 2015) L'éducation à la santé trouve sa place au sein des textes officiels dans une perspective d'éducation globale et citoyenne dont la communauté éducative doit se préoccuper.⁶ (INSERM, 2001)

L'année 1998 a également souligné l'ambition d'éduquer à la citoyenneté par l'éducation à la santé notamment grâce à la parution de nombreux textes officiels. On trouve notamment la circulaire n° 98-237 du 24.11.98 (MEN,1998) qui met en

⁴ PARAYRE Séverine, (2012). in *Éducation à la santé dans et hors l'école, Quelle éducation à la santé pour demain ? Un éclairage historique* « Il s'agissait de faire une dictée prônant les valeurs de l'antialcoolisme ou un exercice de mathématiques approprié à calculer ce que pouvait coûter à la société de subvenir au traitement d'un alcoolique » p. 150

⁵ OP. CIT. Une « leçon d'hygiène » du 13 mai 1936 explique aux élèves que : « pour éviter la tuberculose, il faut fortifier son organisme, pour cela, vivre le plus longtemps possible au grand air, faire de l'exercice physique, prendre une nourriture saine et abondante, ne commettre aucun excès, en particulier ne pas boire d'alcool » p. 149

⁶ INSERM, 2001, Le document d'analyse de l'INSERM, étude sur la politique de santé publique précise que : « En effet, ces établissements [écoles, collèges, lycées] sont non seulement investis de la mission fondamentale de l'enseignement, mais ils demeurent les endroits obligés par lesquels passent les populations concernées (les jeunes) bien avant le cabinet médical, l'établissement de santé ou le service de protection maternelle et infantile du département. Pour ces raisons et pour rattraper aussi le retard pris en la matière, le législateur et le gouvernement ont inclus l'éducation à la santé dans les institutions et programmes scolaires. »

lumière le caractère transversal des compétences relatives à l'éducation à la santé :
« A l'opposé d'un conditionnement, l'éducation à la santé vise à aider chaque jeune à s'approprier progressivement les moyens d'opérer des choix, d'adopter des comportements responsables, pour lui-même comme vis-à-vis d'autrui et de l'environnement. Elle permet ainsi de préparer les jeunes à exercer leur citoyenneté avec responsabilité, dans une société où les questions de santé constituent une préoccupation majeure. Ni simple discours sur la santé, ni seulement apport d'informations, elle a pour objectifs le développement de compétences reposant à la fois sur l'appropriation des connaissances utiles pour comprendre et agir ; la maîtrise de méthodes de pensée et d'action, le développement d'attitudes, telles l'estime de soi, le respect des autres, la solidarité, l'autonomie, la responsabilité ». (MEN, 1998)

ii. Les programmes scolaires

À l'heure actuelle, comme nous l'avons précisé en amont, les programmes de l'Éducation Nationale n'ont pas pour vocation de proposer des contenus ou une mise en forme applicable en classe. (Jourdan, 2010) Pour l'école maternelle, les nouveaux programmes en vigueur à la rentrée 2015 apportent des éléments de réflexions pour le professeur des écoles. Dans le domaine « Explorer le monde » et sous domaine « Découvrir le monde vivant », la question de la santé est abordée en ces termes :

« À travers les activités physiques vécues à l'école, les enfants apprennent à mieux connaître et maîtriser leur corps. Ils comprennent qu'il leur appartient, qu'ils doivent en prendre soin pour se maintenir en forme et favoriser leur bien-être. Ils apprennent à identifier, désigner et nommer les différentes parties du corps. Cette éducation à la santé vise l'acquisition de premiers savoirs et savoir-faire relatifs à une hygiène de vie saine. Elle intègre une première approche des questions nutritionnelles qui peut être liée à une éducation au goût. »

À la fin de l'école maternelle, deux compétences sont visées dans le domaine spécifique de l'éducation à la santé. Elles sont formulées en ces termes :

« **Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle**

- Situer et nommer les différentes parties du corps humain, sur soi ou sur une représentation.

- Connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine. » (MEN, 2015)

Ce court extrait des programmes nous permet de souligner que l'éducation à la santé doit permettre de développer des savoirs, des savoir-faire ainsi que des savoir-être (Lagneaux, 2012) participant à la promotion de la santé définie en ces termes dans la Charte d'Ottawa « *Processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé et d'améliorer celle-ci* » (Sommelet, 2006)

Le pôle des connaissances :

Les savoirs sont relatifs à la connaissance du corps par la reconnaissance puis la nomination de ses parties. Cette connaissance passe notamment par les séances d'activités motrices dont la nouvelle nomination (domaine « Agir et s'exprimer avec son corps » en 2008 devenu « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité motrice » en 2015) (MEN, 2015) réaffirme un des objectifs de l'éducation physique en termes de connaissances. Le champ des savoirs fait parti du domaine numéro cinq : « Explorer le monde » et touche également une première confrontation avec les questions relatives à la nutrition et aux notions relatives à l'hygiène de vie qu'elle soit corporelle ou nutritionnelle. Ces apprentissages découlant de questionnements et d'échanges formels ou informels se construisent sur les différents temps scolaires dans un souci de continuité et de cohérence des apprentissages ⁷ (MEN, 2015) La faculté de nommer des aliments puis des sensations est liée à l'apprentissage du langage, c'est pourquoi l'éducation à la santé en maternelle se fonde sur l'acquisition d'un vocabulaire de base permettant à l'élève de verbaliser ses désirs et ses sensations. Ces acquisitions de vocabulaire permettront à l'élève d'identifier et de partager ce qui lui procure du plaisir ou non, (Rullier, 1998) constituant ainsi la base du développement et de l'assimilation de savoir-faire et savoir-être.

Le pôle des capacités :

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, où les nouveaux programmes de l'école maternelle soulignent l'importance de la cohérence éducative sur le temps scolaire et périscolaire en ces termes « *L'articulation entre le temps scolaire, la restauration et les moments où l'enfant est pris en charge dans le cadre d'accueils périscolaires doit être travaillée avec tous les acteurs concernés de manière à favoriser le bien-être des enfants et constituer une continuité éducative.* »

Le développement des savoir-faire permet d'entrer dans une démarche de compréhension des notions abordées (les « savoirs ») pour qu'elles puissent être réinvesties. Cette appropriation permettant une réflexion contribue à développer les attitudes et les démarches favorisant le bien être. Au niveau de la maternelle, ces savoir-faire se retrouvent surtout dans la capacité de l'enfant à développer puis à intérioriser des comportements élémentaires d'hygiène (alimentaire et corporelle comme le lavage des mains, le passage aux toilettes, les goûters d'anniversaire) ainsi que des actions techniques pouvant le rendre acteur du maintien de sa santé. La participation aux divers ateliers de cuisine et le maniement d'ustensiles variés ainsi que de nombreux aliments lui permettent de les découvrir afin d'en faire un bon usage. La lecture d'écrits fonctionnels tels que les recettes de cuisine constitue également un pôle à développer. Le développement de cette capacité permet à l'élève, futur adulte de devenir de plus en plus autonome en s'impliquant dans l'élaboration de ses repas. (Rullier, 1998)

Le pôle des attitudes :

Les savoir-être regroupent les compétences personnelle, sociale et civique. (Jourdan, 2010) Ils permettent à l'enfant de comprendre, respecter et participer à l'élaboration de règles de vie simples participant à la santé et au bien être collectif (MEN, 2015). Cela passe notamment par l'exploration, la découverte pour s'approprier son propre corps, accepter de découvrir de nouvelles choses. Ces diverses expériences permettent de développer la tolérance et le respect d'autrui d'une part et favorisent l'accès à l'autonomie et responsabilité d'autre part (MEN, 2003). Dans une école qui a le souci de construire un cadre de vie respectueux des valeurs de la République à l'intérieur de ses murs ainsi qu'à l'extérieur, l'enfant apprend à construire son identité au sein du groupe en comprenant qu'il existe une grande diversité d'individus et d'idées au sein d'une même société. (MEN, 2015)⁸

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015. « *La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde.* » [...] *L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société.* »

Le tripode réalisé par Jourdan et Simar (Jourdan, 2010) illustre les interactions entre les trois pôles de l'éducation à la santé au service de la construction du citoyen. L'interactivité qui doit exister entre ces divers pôles permet à l'enseignant de donner à ses élèves les bases nécessaires à sa construction en tant que citoyen libre et averti.

Figure 1 : Illustration des trois dimensions de l'éducation à la santé et à la citoyenneté à l'école.⁹



Que les textes officiels ne mentionnent pas les contenus à enseigner souligne l'implicite transdisciplinarité de l'éducation à la santé (Lagneaux, 2012) et sa vocation à trouver un écho quotidien au sein des pratiques scolaires. La mission confiée par l'État à l'École en matière de santé (MEN, 2003) doit faire l'objet de réflexions pour être pensée de manière cohérente et structurée afin de permettre un développement global des compétences de l'élève.

⁹ Illustration élaborée par Didier Jourdan en accord avec la circulaire n°89-237 du 24 novembre 1998 qui précise les contenus du socle commun de connaissances et de compétences en ce qui concerne l'éducation à la santé. (Houzelle-Marchal, Collet-Gutierrez, 2012), p. 476

II. CADRE THÉORIQUE

a. Le concept de santé

1. *Éléments de définition*

i. Un angle de vue de plus en plus large

L'évolution de nos sociétés et de nos modes de vie a modifié la définition de la santé. Les grandes épidémies ne sont plus les principales préoccupations des sociétés riches et de nouveaux maux mis au jour par les progrès scientifiques et engendrés par l'évolution des modes de vie et des sociétés apparaissent (apparition et découvertes de maladies, conduites addictives, troubles psychologiques). Ainsi, au cours des dernières décennies, l'angle de vue s'est élargi et de nouveaux champs totalement inédits se dessinent (Vigarelo, 2012) Champs qu'il s'agit de prendre en compte non plus pour éloigner les maux mais pour accroître les connaissances propres au corps et à l'humain dans son fonctionnement global.

ii. Évolution des enjeux de santé

L'organisation Mondiale pour la Santé (OMS) livre une définition de la santé en ces termes : « *La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* » (OMS, 1946). Ce premier élément de définition, non modifié depuis 1946, permet de souligner que parler de santé ne se réduit plus à évoquer une absence de maladie chez l'individu. La notion de santé a beaucoup évolué au cours des dernières années et elle englobe désormais de nombreux facteurs (biologiques mais aussi psychiques, sociaux, économiques, culturels et environnementaux). (Jourdan, 2010) En 1986, la Charte d'Ottawa, première conférence internationale pour la promotion de la santé est le point de départ signalant la redéfinition de la notion de santé. Cette charte permet en effet de souligner que les autorités sanitaires ne sont plus les seules à intervenir dans le domaine de la santé. Pour l'individu, être en bonne santé selon la Charte d'Ottawa, c'est accéder à « *un état de complet bien être physique, mental et social* » ou chacun « *doit pouvoir identifier et réaliser ses ambitions, satisfaire ses besoins et évoluer avec son milieu ou s'y adapter* ». (OMS, 1986)

b. Apports théoriques sur l'alimentation et la nutrition

1. Éléments de définition

L'apport de certaines connaissances est nécessaire à l'élaboration et à la compréhension des enjeux de santé. Nous soulignerons ici la distinction entre « nutrition » et « alimentation » afin de pouvoir définir les éléments qu'il est possible de transmettre au sein de l'école à travers l'éducation à la santé.

i. Les aliments

Les aliments sont des produits que l'on trouve dans la nature et qui sont dits complexe ou simple. (Rullier, 1998) Complexe désigne ici le fait que l'aliment est composé de plusieurs catégories de nutriments (lipides, glucides, protides, eau et sels minéraux) Les aliments simples, eux, sont composés d'une seule des catégories listées ci-dessus (c'est le cas du sel, du sucre). Généralement, les aliments que l'on consomme sont donc des aliments composés.

Les aliments sont répartis dans sept familles que l'on retrouve notamment dans les guides édités par le PNNS (PNNS, 2006) La répartition est la suivante :

- Les fruits et légumes,
- Lait et produits laitiers,
- Le pain et autres aliments céréaliers, pommes de terre et les légumes secs,
- Les produits sucrés,
- Les viandes, poissons et produits de la pêche, les œufs,
- Les matières grasses ajoutées,
- Les boissons.

Ces familles regroupent les aliments ayant en commun l'apport d'un aliment simple de façon majoritaire. (Rullier, 1998) Ce classement est élaboré dans un souci de reconnaissance du rôle de chacun des aliments et permet de diversifier la composition des repas en effectuant des échanges équitables pour que l'apport nutritionnel soit toujours équivalent.

ii. Les nutriments

Les nutriments sont les éléments apportés par les aliments qui sont nécessaires au fonctionnement de l'organisme. Les nutriments regroupent les molécules organiques (glucides, lipides, protides) et minérales (eau, ions et minéraux). On y ajoute également les micronutriments (les vitamines et les oligoéléments). Les nutriments ont des rôles différents au niveau de l'organisme : ils servent notamment à la synthèse de matières (cicatrisation, croissance, renouvellement cellulaire), ils apportent de l'énergie (muscles, cellules nerveuses, globules) et interviennent également dans la production d'hormones ou encore dans la communication cellulaire.

2. *Nutrition et alimentation : deux notions à différencier*

La nutrition désigne « *l'apport alimentaire répondant aux besoins de l'organisme* » (OMS, 2014). Elle rend donc compte des besoins nutritionnels de l'organisme d'un individu en fonction de ses caractéristiques : les besoins varient en fonction de l'âge, du sexe, du poids et de l'activité physique. L'alimentation, par l'apport des divers nutriments, doit couvrir les besoins en énergie nécessaire à l'organisme pour assurer son fonctionnement d'une part (même lorsque celui-ci est au repos) et pour apporter les substances que l'organisme n'est pas capable de synthétiser d'autre part. Le calcul savant de l'apport nutritionnel conseillé (ANC) (Rullier, 1998) permet de connaître la quantité de nutriments que doit consommer une personne par jour. Ce calcul, adapté aux individus en fonction de leurs particularités (âge, sexe, activité), est défini par l'agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail (ANSES) comme étant « *l'apport permettant de couvrir les besoins physiologiques de la plus grande partie de la population (97,5% des individus), population en bonne santé ou supposée comme telle.* » (site ANSES, 2014) Cet outil pratique permet d'établir la liste des nutriments et la quantité d'énergie que doivent apporter les aliments en termes de qualité et de quantité. (Rullier, 1998)

L'alimentation, « *manière de prendre de la nourriture* » (Gérardin, 2002) s'intéresse aux contenus de nos assiettes et aux aliments qui les composent. La vision scientifique de l'alimentation qu'est la nutrition nous permet de nous informer sur nos besoins physiologiques mais n'intègre pas les dimensions plus globales et

davantage liées aux individus que prend en compte la notion d'alimentation. Se nourrir ne peut donc se réduire à ingérer des aliments qui correspondent aux ANC. Par ailleurs, il faut souligner qu'il n'est pas nécessaire que la structure d'un repas suive exactement ces repères. La notion d'équilibre physiologique que propose l'ANC constitue une donnée scientifique qui ne doit pas être considérée quotidiennement par les individus afin d'évaluer leurs assiettes. (Rullier, 1998) La notion d'alimentation « équilibrée » constitue surtout une base qui aide les individus à évaluer plus facilement leurs habitudes alimentaires pour les faire évoluer. Les guides édités par le PNNS rappellent que les indications données sont des « *recommandations simples* » et des « *repères de consommation* » (PNNS, 2006). Ces repères, « *validés par des instances scientifiques* » (PNNS, 2006) rappellent, comme de bon nombre d'auteurs s'intéressant à cette question, que la notion d'équilibre est à envisager sur une période de plusieurs jours, le déséquilibre sur une journée ne pouvant mettre la santé en danger (Rullier, 1998)

3. Les repas : source de plaisir et de partage

L'alimentation prend en compte de nombreux éléments qui en font une source de plaisir quotidien : dès la naissance, manger est une des activités que préfère l'enfant (PNNS, 2006) et la dimension du plaisir doit rester constante chez les adultes. Le repas, à tous les âges, constitue un moment d'échanges et de découvertes. Il participe en ce sens au développement des perceptions sensorielles, à l'apprentissage du goût et permet à l'individu de s'affirmer, de faire des choix (en rapport avec des croyances, des réflexions intellectuelles ou dans un souci hygiéniste) et de partager sa culture (Rullier, 1998) tout en intégrant même une dimension écologique (Dupriez, 2005).

Le Groupe de réflexion sur l'obésité et le surpoids (GROS) souligne plusieurs dimensions qui permettent de vivre l'alimentation quotidienne comme un acte de plaisir et de partage. Cette association lutte contre les « *règles rigides* » (Menneteau) qui découlent parfois de principes diététiques et souligne l'importance des sensations dans la régulation alimentaire (Menneteau)¹⁰ Apprendre à connaître son corps, et à

¹⁰ Ulla Menneteau, in *Le rôle de la dégustation dans la régulation alimentaire* met en lumière que « *Perdre du poids ou éviter de prendre des kilos superflus est possible, dès lors qu'on mange en se laissant guider par ses sensations alimentaires de faim et de rassasiement, par ses appétences pour un aliment ou un autre.* » (site du G.R.O.S)

l'écouter permet de réguler ses apports alimentaires de manière naturelle et sans faire appel à des données scientifiques. Les divers professionnels (diététiciens, psychiatres, psychologues, médecins etc.) membres de cette association mettent en valeur l'importance du rituel construit autour des repas en stipulant qu'il est nécessaire de leur consacrer temps et attention tout en veillant à ce que l'équilibre psychologique soit stable afin d'apprécier au mieux un repas et de prendre un véritable plaisir à s'alimenter. La « *dégustation attentive* » (Menneteau) constitue une des conditions non négligeable de l'acte alimentaire et nécessite une certaine confiance en soi et une relation apaisée avec la nourriture. L'éducation au goût, la découverte et le développement des trois pôles que permet l'éducation à la santé semblent pouvoir enclencher un processus qui favorise une alimentation paisible dans le souci d'un bien-être durable favorisant la construction du respect envers soi-même (Menneteau, 2011). Etre capable d'apprécier un aliment (négativement ou positivement) participe pleinement à la santé : s'autoriser à goûter à tout, à s'ouvrir à de nouvelles choses permet une diversité effective et la construction d'un esprit critique¹¹. Un aliment n'est pas qu'un composé de nutriments qu'il faut soit éviter soit s'obliger à manger : « *Il est aussi nécessaire d'accorder à ce qu'on mange l'attention que les aliments méritent* » (Menneteau)

c. Éduquer à la santé : éléments de définition

1. Une approche systémique

L'éducation à la santé, comme nous l'avons souligné précédemment, doit permettre aux élèves de d'acquérir des savoirs, de développer des savoir-faire et des savoir-être. En ce sens, elle est une éducation complète de l'individu et se caractérise par des démarches globales et systémiques (Mérini, Victor & Jourdan, 2012) L'approche systémique est une des particularités des « éducation à », puisque la systémique propose une démarche qui prend en compte un système dans son ensemble (Gérardin, 2002). L'épistémologie même de « système » nous aide à comprendre cette approche. *Systema* en grec ancien signifie « ensemble organisé » ; une approche systémique prend donc en compte un fonctionnement

¹¹ Ulla Menneteau, (2011). in *Choisir le bon aliment pour soi : utiliser sa gourmandise* souligne que suivre des règles diététiques strictes fausse la capacité de jugement et influence négativement l'appréciation de certains aliments : « *Lorsque l'on commence à choisir ses aliments en fonction de son goût, de ses appétences, et non selon des règles diététiques, on se rend compte que beaucoup d'aliments que l'on trouvait très attrayants car très interdits, ne sont pas si bons que ça.* »

complexe dont la structure est composée d'éléments divers interagissant à des niveaux différents.

2. La notion de complexité (Mérini, 2012)

Souvent qualifiée d'objet « compliqué » à enseigner, l'éducation à la santé, pour reprendre la notion employée par Corinne Mérini, se révèle en fait être un objet « complexe ». La différence entre ces deux adjectifs souvent associés à cette éducation, réside dans le fait qu'une notion « compliquée » est certes parfois difficile à assimiler, mais elle reste un élément fixe, stable qui se plie et se déplie en conservant la même structure. La notion de complexité, elle, renvoie à un ensemble qui contient et réunit plusieurs éléments différents et qui sont entrelacés. (Gérardin, 2002) L'image la plus représentative reste celle d'un nœud, un enchevêtrement de réseaux variés dont il est difficile de comprendre les liens de dépendance. La structure ainsi construite ne peut être défaire ou reproduite car contrairement à la complication qui est fixe, la complexité est mouvante et chacune des modifications d'un des éléments qui la composent peut être à l'origine d'un changement affectant la structure globale du phénomène ainsi qualifié.

d. Éduquer à la santé à l'école : que mettre en place ?

1. La pédagogie de projet

La pédagogie de projet se définit comme un ensemble de tâches collectives orientées vers une finalité concrète. Elle induit un ensemble d'actions auxquelles chacun des élèves est invité à prendre part à son niveau selon son degré de maturité et l'intérêt qu'il porte aux diverses actions. (Perrenoud, 1999) Le projet mis en place doit permettre de développer des compétences liées à un ou plusieurs domaines d'apprentissage en accord avec les textes officiels. En ce sens, il permet la transdisciplinarité et les liens de cohérence et de continuité entre les apprentissages. La motivation générée par la mise en place du projet et la finalité concrète de celui-ci, doit viser plusieurs objectifs.

En premier lieu, le projet permet de réinvestir des acquis (savoirs, savoir-être et savoir-faire) qui ont été construits auparavant par l'élève. Il permet également le questionnement de pratiques sociales touchant l'enfant et ses intérêts premiers et favorise de même la découverte de nouveaux horizons culturels visant une première

sensibilisation du sujet (Perrenoud, 1999) La mise en œuvre de problématiques touchant la vie courante de l'enfant est un facteur essentiel garantissant son implication dans les apprentissages (Larue, 2000). Cette particularité permet aux élèves de créer des liens entre pairs et favorise les échanges et le dialogue. L'implication commune stimule l'intelligence collective (Perrenoud, 1999) et oblige la coopération. Cette dernière, grâce aux interventions et aux planifications de l'enseignant, permet aux élèves de développer le tutorat et l'entre-aide entre pairs garantissant la cohésion et l'écoute bienveillante au sein du groupe-classe. Enfin, l'ensemble de ces caractéristiques propres à la pédagogie de projet permet aux élèves de forger des connaissances favorisant la compréhension et l'action (Larue, 2000) et concourant à la construction de l'autonomie et de l'initiative.

Les « éducations à » modifient les conditions de pilotage des apprentissages (Mérini, 2014) En ce sens, elles peuvent permettre aux élèves d'être acteurs de la construction de leurs savoirs. L'activité de l'acteur est définie en ces termes : un acteur est considéré comme tel lorsque ses comportements et ses actions sont le fruit d'une prise de décisions (Boudon, 1986). L'acteur coordonne des stratégies, c'est à dire des manœuvres en vue de réaliser un objectif fixé (Gérardin, 2002) L'acteur prend alors nécessairement en compte ce qu'il juge être capable de faire en fonction de ses capacités et de son environnement d'action (Bussac, 2014) En ce sens, l'élève développe de l'assurance et construit une image positive de sa propre personne grâce à l'écho positif d'un investissement adapté.

Le projet favorise l'implication des élèves et permet l'intervention d'acteurs extérieurs à l'école. Par l'intermédiaire de l'enseignant et des enfants, les parents peuvent être invités à la réalisation du projet (Larue, 2000). Divers acteurs peuvent également y prendre part en venant directement dans la classe pour mener une séance ou en constituant la finalité concrète du projet (visite, débats, échanges, production collective avec l'aide d'un professionnel)

La mise en place d'un projet reconfigure la forme habituelle du travail scolaire. (Mérini, Victor, Jourdan, 2014) Les unités de lieu et de temps sont remises en question et une organisation particulière doit permettre de dynamiser les apprentissages aux niveaux collectif et individuel. (Jourdan, 2010). En ce sens, la

mise en place d'ateliers et de séances proposant la démarche d'investigation paraît être un choix adapté.

2. La démarche d'investigation

Lors de la mise en place d'apprentissages touchant le domaine « Découvrir le monde » au sein d'une classe, il est possible de proposer des ateliers qui permettent la mise en place de la démarche d'investigation. Sans avoir l'ambition d'en proposer un aspect nouveau, il paraît important d'en rappeler brièvement les étapes pour éclairer le propos. En premier lieu, la démarche d'investigation semble correspondre aux volontés de la loi d'orientation de 1989 qui place l'enfant « au cœur des apprentissages » (MEN, 1989) Si la méthode expérimentale introduite par Claude Bernard en 1865 peut illustrer la trame de la réflexion scientifique¹², il faut toutefois y apporter quelques éléments critiques. En effet, toutes les recherches ne commencent pas par une observation et la place donnée au problème est inexistante chez Claude Bernard (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 2002). Or, proposer une recherche dans le domaine scolaire doit avoir du sens pour l'élève. Il semble donc nécessaire que celle-ci se justifie par la présence d'un problème qui questionne et intéresse sa propre personne. Par cette entrée en matière il faut donner à l'élève l'envie de trouver une réponse car « *apprendre ce n'est pas répondre aux questions que l'on nous pose mais aux questions que l'on se pose* » (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 2002)

Sans pour autant cloisonner la démarche d'investigation dans une structure fixe et immuable, nous pouvons la résumer ainsi :

Premier temps : La situation « déclenchante »

C'est cette première situation qui met en place le questionnement. En règle générale elle propose aux élèves de s'intéresser à un fait, un constat qui permet de faire émerger leurs conceptions initiales. L'interrogation naïve a toute sa place dans cette première situation car « *rien n'est plus bête qu'un fait* ». ¹³ Ce point de départ (un fait ou une question candide) permet donc d'interroger les élèves (ou adultes) qui, sûrs d'eux, répondent avec assurance et sincérité. Ce recueil permet de faire le point sur

¹² Claude Bernard, (1865). in *Introduction à la médecine expérimentale*, Suite à cet ouvrage, la méthode expérimentale est souvent figée par le sigle « OHERIC » qui permet de représenter sa structure (Observation, Hypothèse, Expérience, Résultat, Interprétation, Conclusion)

¹³ Claude Bernard in DE VECCHI Gérard, CARMONA-MAGNALDI Nicole, (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, éd. Hachette Éducation, p. 34

leurs conceptions initiales pour adapter les objectifs d'apprentissage en fonction des attentes et des obstacles qui peuvent se dessiner (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 2002) Ce premier temps permet également de verbaliser le problème afin que les élèves puissent se l'approprier.

Deuxième temps : L'émission d'hypothèses

Cette étape doit permettre aux élèves de s'appuyer sur leurs conceptions initiales pour entrer dans l'élaboration d'hypothèses. Elle s'appuie sur la mise en place d'une situation (proposée par l'enseignant) qui induit un véritable questionnement (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 2002) pour que les élèves puissent trouver des éléments de solutions à ce problème.

Troisième temps : Construire la nécessité de vérifier l'efficacité ou la validité des hypothèses par le doute

Cette phase permet aux élèves de constater que nous n'avons pas trouvé de solutions réelles à notre problème et que nos idées ne convergent pas toutes dans la même direction. Puisque le doute s'est installé et qu'il est impossible de statuer pour le moment sur une réponse stable et convenable, il est nécessaire d'imaginer des moyens pour apporter des éléments de réponse à nos hypothèses. La synthèse des moyens de recherche des informations (protocoles, recherches documentaires, observations, visites) se fait sous forme d'échanges collectifs ou par groupes d'élèves et leur permet de prendre conscience des différents types de ressources à leur portée (Chardonnet & Maurel, 2010) Cette phase prévoit un temps de réflexion et de mise en commun collective. (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 2002)

Quatrième temps : Phase de recherche

Les diverses façons de rechercher la ou les informations utiles à nos questionnements ont lieu lors de cette phase. Recherches documentaires, manipulations, observations sont effectuées de manière pertinente afin de constater un résultat exploitable au moins à l'échelle de notre questionnement.

Cinquième temps : Phase de mise en commun

Les résultats de la phase précédente font l'objet de réflexions collectives. Elle permet aux élèves de verbaliser leurs démarches et ce qu'ils ont pu découvrir, éléments validés ou invalidés lors de la quatrième phase. Cela permet d'observer puis

d'interpréter les traces laissées ou sélectionnées par la phase de recherche (livres, résultats d'expériences etc.) en apportant des éléments concrets de réponse à la situation de départ. (Chardonnet, Maurel, 2010)

Sixième temps : Phase de structuration

Cette dernière phase permet d'institutionnaliser les résultats et de proposer ainsi « une vérité provisoire » (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 2002) dans le sens où elle est observée dans un moment donné et n'a pas de vocation scientifique. Elle ouvre toutefois sur un savoir d'ordre général validé. (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 2002) et permet d'élaborer une trace écrite (affiche, écrits dans un cahier, texte à trous)

3. Finalités

Comme nous l'avons souligné précédemment, les programmes de l'école maternelle en vigueur à la rentrée 2015 soulignent la particularité de l'éducation à la santé. Cette dernière, par sa transdisciplinarité et son application à divers niveaux (dans la classe et hors de la classe) remet en question la configuration de la transmission classique des savoirs. Le développement des savoirs favorisant l'accès à des savoir-faire et savoir-être bouscule les notions temporelles (Lange & Victor, 2006) et spatiales (Marcel, 2004) de l'école par rapport aux enseignements classiques. Ces spécificités soulignent la particularité d'objectifs de cette éducation comme étant pensés sur le long terme.

L'éducation à la santé parce qu'elle doit permettre un développement global des individus, possède une double finalité. Le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être est articulé pour permettre un impact à deux niveaux : il induit des changements personnel et individuel au niveau de l'élève mais permet également un rayonnement plus large visant le domaine social. L'impact de l'éducation à la santé peut dépasser les frontières de l'école pour toucher le public entourant l'enfant : famille, entourage, adultes comme enfants se trouvent touchés par ce qui émane des apprentissages de l'enfant dans le cadre scolaire. (Mérini, Victor & Jourdan, 2012)

i. Développer des compétences individuelles

La définition systémique de la santé souligne que cette dernière n'est pas un but ultime de la vie mais bien un concept vers lequel il faut tendre de manière quotidienne. L'école, parce qu'elle est un lieu de vie essentiel de l'enfant, doit participer à la santé et au bien-être de ce dernier. Coordonner les trois dimensions de l'éducation à la santé (dimension biomédicale, dimension sociale, dimension psychique) permet à l'individu de développer un regard critique et une prise de décisions informée renforçant son individualité et son estime de soi. Tous ces items demandent une véritable éducation dans le sens où l'étymologie du mot « éducation » suggère que « *éduquer consiste : soit à faire sortir l'enfant de son état premier ; soit à faire sortir de lui (à actualiser) ce qu'il possède virtuellement* » (FOULQUIE, 1971). Pour permettre à l'élève une véritable autonomie dans ses choix, il est nécessaire de lui fournir les notions de bases utiles à la construction de son cheminement personnel. La lecture d'Engels éclaire cette idée : « *La liberté de la volonté ne signifie donc pas autre chose que la faculté de décider en connaissance de cause.* » (Engels, 1963)

ii. Développer des compétences citoyennes

La dimension sociale, vise à donner les capacités nécessaires à l'individu afin qu'il soit auteur de ses actions et qu'il puisse les partager collectivement (Jourdan, 2010) mettant en lumière un enjeu citoyen. Il semble que la démarche d'éducation à la santé englobe à la fois l'individu mais aussi la société dont il fait partie prenante. Selon la Charte d'Ottawa (OMS, 1986), la promotion de la santé doit permettre aux individus de disposer de tous les moyens disponibles et nécessaires (matériels et intellectuels) pour maîtriser et optimiser leur état de santé. En ce sens, la promotion de la santé dépasse la notion individuelle pour toucher des dimensions plurielles (sociale, humaines et environnementales) qui entourent l'individu.

L'approche systémique de l'éducation à la santé souligne la volonté d'éducation globale de l'individu. Trois pôles sont alors développés : ils interagissent ensemble à la cohérence du développement de l'individu vers un bien-être physique, social et psychique durable. L'éducation d'un individu en santé à l'école doit donc développer ces trois pôles. Il convient de s'intéresser de plus près à ce que la mise en place d'une séquence sur l'alimentation peut potentiellement apporter à des élèves de maternelle et comment nous envisageons de développer ces compétences.

III. HYPOTHÈSES DE TRAVAIL ET MISE EN ŒUVRE DE L'EXPÉRIMENTATION

Cette partie présente les hypothèses de travail découlant de la problématique de ce mémoire : En quoi la mise en place d'une séquence sur l'alimentation dans une classe de maternelle permet-elle aux élèves de développer des compétences liées à la vision systémique de l'éducation à la santé ?

Ces hypothèses se fondent sur les trois items du tripode réalisé par Jourdan et Simar (Jourdan, 2010) en s'intéressant à l'apprentissage de connaissances, ainsi qu'au développement d'attitudes et de capacités.

a. Hypothèses

Nous nous attendons à ce que la mise en place d'une séquence sur l'alimentation en maternelle permette de :

Au niveau des apprentissages de connaissances :

(1) Constater une évolution du vocabulaire concernant le thème de la séquence mise en place notamment au niveau de la nomination des objets techniques et des aliments rencontrés (pains) grâce à un recueil des connaissances des élèves en amont de la séquence puis à une évaluation individuelle des acquis post-séquence. Plus spécifiquement nous nous attendons à ce que les élèves soient davantage capables d'associer l'image au nom des aliments ou des objets après les séances qu'avant.

Au niveau des attitudes :

(2) Constater l'évolution des attitudes des élèves lorsqu'on leur propose un panel d'aliments connus et inconnus, notamment en mesurant l'évolution de leur capacité à s'ouvrir à la nouveauté et à la découverte gustative en comparant les choix effectués en amont puis en aval de la séquence. Plus spécifiquement, nous nous attendons à ce que les élèves soient davantage capables, en post-séquence, d'orienter leur choix sur des aliments nouveaux par rapport à en amont de la séquence. En amont de la séquence, nous nous attendons à ce que les choix des élèves s'orientent davantage sur des aliments connus plutôt qu'inconnus.

Au niveau des capacités :

(3) Constater le développement de la capacité des élèves à lire une recette puis à la réaliser. Plus précisément, nous nous attendons à ce que les élèves de moyenne section soient davantage capables de lire puis réaliser une recette seuls après la séquence qu'en amont de celle-ci en comparant notamment le respect des étapes, le respect des mesures d'ingrédients et le nombre d'interventions de l'adulte. Plus spécifiquement, nous nous attendons à ce que les étapes de la recette soient davantage respectées après la séquence qu'avant grâce à une véritable utilisation du support de la recette. Avant la séquence nous nous attendons à ce que la manipulation soit basée davantage sur le tâtonnement que sur l'utilisation du support et le respect des étapes proposées par celui-ci. Nous nous attendons également à ce que le respect des mesures d'ingrédients soit plus précis après la séquence qu'avant où nous nous attendons à ce que les mesures soient effectuées de manière aléatoires. Enfin, après la séquence, nous nous attendons à ce que les élèves manifestent un besoin d'aide moins important qu'avant la séquence ou qu'ils n'en manifestent pas du tout.

b. Cadre de l'étude

Le stage filé se déroule dans une école élémentaire. Les bâtiments de l'école, récents et accueillants offrent un cadre très agréable d'apprentissage aux élèves scolarisés. La classe dont j'assure l'enseignement regroupe dix élèves de moyenne section et dix-huit élèves de petite section. Le climat de classe est assez paisible, les enfants de la classe étant plutôt calmes et investis. La classe bénéficie d'une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé d'École Maternelle) à plein temps.

La séquence portée à l'étude concerne tous les élèves de ma classe. Toutefois, dans un souci de différenciation, elle met en place des séances spécifiques aux dix élèves de moyenne section. Les séances sont articulées de manière à ce que le projet commun, dont la finalité est de fabriquer son propre pain, soit un moment collectif vécu par le groupe classe. Les séances spécifiques aux élèves de moyenne section se déroulent l'après-midi lors de la sieste des petits et s'adaptent à leur niveau de maturité supérieur aux élèves de petite section. Le maintien d'un objectif commun permet de proposer une différenciation cohérente et adaptée à chacun afin

que tous les élèves puissent participer à leur niveau au cheminement des apprentissages vers la finalité du projet.

c. Séquence portée à l'étude : « Du blé au pain »

1. Présentation du projet et particularité spécifiques aux « éducations à »

Plusieurs particularités des « éducations à » dont fait partie l'éducation à la santé sont à souligner. La remise en question de la temporalité et de la spatialité des apprentissages (Mérini & al., 2014) doit être pensée en termes de cohérence et cohésion. En effet, même si les espaces scolaires ritualisés ne le sont plus (Mérini, & al., 2014) et que « l'unité de pilotage » des apprentissages (Mérini & al., 2014) est modifiée, la continuité des apprentissages et la cohérence de la structure du projet doit être considérée comme primordiale. Les enseignants doivent prévoir les interruptions en privilégiant les liens vecteurs de sens.

La transdisciplinarité que permet la démarche de projets semble être alors le choix le plus adéquat pour favoriser les apprentissages en éducation à la santé en référence aux programmes officiels. (Lagneaux, 2012) La séquence portée à l'analyse propose donc de multiples entrées sur le thème « Du blé au pain » (ANNEXE A) en prenant en compte les divers domaines d'apprentissage de la maternelle (Découvrir le monde ; s'approprier le langage ; découvrir l'écrit ; percevoir, sentir, imaginer, créer). Cette structure permet une appropriation de la problématique (« Quel est le trajet du blé au pain ? ») sur le long terme, l'étalement temporel étant un élément important de l'éducation à la santé (Mérini, 2014)

Enfin, le projet est construit en accord avec les besoins réels des élèves en matières de santé (toujours en adéquation avec leurs connaissances, capacités et attitudes) et se fonde sur le recueil des conceptions initiales (De Vecchi & Giordan, 1994) réalisé en amont de la séquence. Cette particularité permet de penser et d'ancrer les questions de santé dans un contexte (Mérini, 2014), condition nécessaire à l'efficacité des séances.

2. Phase 1 : Recueil des conceptions initiales en amont de la séquence

Une première phase d'échange collectif est mise en place en amont de la séquence. Elle propose aux élèves d'échanger sur le thème du pain et de partager

leurs habitudes et leurs connaissances. Cet échange trouve son origine dans la mise en place d'un projet commun aux classes de maternelle : organiser un petit déjeuner commun. Notre classe est chargée du pain. Ces échanges proposent aux élèves, répartis en quatre groupes correspondant au niveau de classe (trois groupes de petits, un groupe de moyens), de partager leurs expériences sur le petit déjeuner d'une part et plus précisément sur le thème du pain. Les différents recueils permettent de constater que :

Lorsqu'on évoque le pain, une grande partie des élèves de petite section n'évoque que le « pain de mie » (nommé « pain carré » par les élèves) et la « baguette ». Pour les élèves de petite section le pain se trouve en majorité « à la maison » ou « à la cantine » ou encore chez divers membres de l'entourage de l'enfant (nourrice, grands-parents). Dans les groupes de petite section, aucun n'évoque le boulanger et on constate que les élèves n'ont pas toujours conscience d'une première étape (l'achat) d'où découle la présence du pain à la maison puis la consommation. Sur les trois groupes : un seul groupe évoque le « supermarché » comme étant le lieu de fabrication du pain (avec l'élaboration d'une liste d'enseignes très diversifiée) les autres groupes ne mentionnent pas de lieux d'approvisionnement.

Après des élèves de moyenne section, le mot « pain » fait référence à la baguette de manière spontanée. En prolongeant les échanges il apparaît que quatre élèves sur dix décrivent des pains différents du premier : « gros pain », « pain rond », « pain avec que la mie carrée » ou encore « pain avec de la farine dessus » sont les éléments qu'apportent les élèves pour imager leurs propos.

Le lieu privilégié pour acheter le pain est « le supermarché » pour sept élèves sur dix. Un élève réagit comme les élèves de petite section et ne perçoit pas ou n'a jamais observé l'origine de l'achat. Deux élèves mentionnent « le boulanger » mais ces interventions n'arrivent qu'en second lieu, après le déroulement des lieux où les enfants trouvent du pain habituellement (le domicile famille ou d'un proche, la cantine, la garderie).

3. *Situation déclenchante*

Séquence sur l'album *La grosse faim de P'tit Bonhomme* (Delye, 2005) (Fiche de séquence en ANNEXE A)

La première phase du projet consiste à découvrir un album dont la structure même permet de retracer le chemin du blé au pain. L'histoire raconte la quête de pain du héros principal, P'tit Bonhomme. Ce dernier, se retrouvant sans rien à manger dans sa maison, va partir à la recherche de quelque chose à se mettre sous la dent. Il se dirige vers une boulangerie et va découvrir qu'en l'absence de « sous » il ne peut avoir de pain. Le boulanger lui explique qu'il veut bien lui donner du pain, à condition que le petit garçon lui fournisse la farine pour le faire. P'tit Bonhomme part alors à la rencontre du meunier, mais le vieux monsieur soupire : « Ma farine, je ne la donne pas, je le vends ! C'est comme ça que je gagne ma croûte... Donne moi du blé et je te ferai de la farine ! ». La rencontre avec le paysan cultivant le blé n'est pas plus fructueuse : ce dernier réclame du crottin pour faire pousser son blé et invite P'tit Bonhomme à rencontrer le cheval. L'animal réclame à son tour quelque chose en échange du précieux engrais : de l'herbe fraîche. P'tit Bonhomme n'a plus le choix, il rencontre la terre puis la rivière pour lui fournir de l'eau et peut enfin faire le cheminement inverse pour donner son dû à chacun jusqu'au boulanger. Ce dernier lui offre enfin du pain, élaboré avec la farine du meunier.

4. *Questionnements généraux*

La structure d'étude de l'album en quatre séances (ANNEXE A) permet aux élèves de s'approprier le cheminement de P'tit Bonhomme en se focalisant particulièrement sur l'évolution du grain de blé vers le pain. Cette lecture constitue la situation déclenchante qui mène aux questionnements propres à la séquence : Du blé au pain, que se passe-t-il ? Comment est fabriqué le pain ?

Cette situation permet de se poser de multiples questions en rapport avec le thème. Elle permet notamment aux élèves de donner du sens à leurs questionnements tout en maintenant l'envie d'en savoir plus afin d'y apporter des éléments de compréhension. (Meirieu, 2012)¹⁴ Le personnage, parce qu'il est un

¹⁴ Philippe Meirieu, (2012). in *Apprendre... oui, mais comment ?* précise en effet que « Rechercher une solution doit avoir du sens pour donner envie de la trouver et pour s'impliquer dans sa recherche » p. 34

petit garçon de l'âge de mes élèves, permet à ces derniers de mieux s'approprier la problématique racontée par l'album.

d. Analyse en fonction des hypothèses

1. Hypothèse 1

Les séances numéro 2 et 10 ainsi que la séance 4 associée à une évaluation post-séquence permettent d'analyser l'hypothèse suivante :

Nous nous attendons à ce que la mise en place d'une séquence sur l'alimentation en maternelle permette de :

Constater une évolution du vocabulaire concernant la séquence mise en place notamment au niveau de la nomination d'objets techniques et des aliments rencontrés (pains) grâce à un recueil des connaissances des élèves en amont de la séquence puis à une évaluation individuelle des acquis post-séquence. Plus spécifiquement nous nous attendons à ce que les élèves soient davantage capables d'associer l'image au nom des aliments ou des objets après les séances qu'avant.

i. Séances 2 et 10

1. Méthode

Lors de la séance 2 (première phase de dégustation des pains), à chaque passage d'élève, mon ATSEM et moi-même effectuons un relevé des connaissances auprès des élèves de manière individuelle. Une grille nominative nous permet de noter si les élèves sont capables ou non de nommer les pains qui sont présentés en dégustation.

Au cours de la séquence, divers jeux basés sur les photos des pains rencontrés (Memory) permettent aux élèves de travailler régulièrement l'association du nom du pain avec sa photographie. Un travail de description, de manipulation et de comparaisons de ces pains est également mené au cours de la séquence.

Une évaluation individuelle est menée en fin de séquence sous la forme d'un Memory. L'élève joue avec moi et doit faire des paires avec les photos des pains présentés. Chaque fois qu'il retourne une carte, il doit nommer le pain.

2. Relevés des données

Les données relevées en séance 2 sont les suivantes :

Effectif présent ce jour : 17 élèves de petite section, 10 élèves de moyenne section.

Élèves de petite section :

	Nombre d'élèves qui reconnaissent et nomment le pain
Baguette	14
Pain de mie	6
Pain aux graines	0
Pain complet	0

Élèves de moyenne section :

	Nombre d'élèves qui reconnaissent et nomment le pain
Baguette	10
Pain de mie	8
Pain aux graines	0
Pain complet	0

Effectif présent ce jour : 17 élèves de petite section, 10 élèves de moyenne section.

Les données relevées pendant l'évaluation individuelle sont les suivantes :

Élèves de petite section :

	Nombre d'élèves qui reconnaissent et nomment le pain
Baguette	16
Pain de mie	9
Pain aux graines	8
Pain complet	4

Élèves de moyenne section :

	Nombre d'élèves qui reconnaissent et nomment le pain
Baguette	10
Pain de mie	10
Pain aux graines	10
Pain complet	7

3. Résultats

Les résultats des relevés montrent une véritable évolution au niveau de l'acquisition du vocabulaire relatif au nom des pains. L'hypothèse numéro 1 est validée par ce relevé qui permet de souligner un accroissement des connaissances : quatre élèves de petite section sont capables, après la séquence, de reconnaître et nommer les quatre pains proposés alors qu'en amont de la séquence, ils n'en nommaient que deux. Sept élèves de moyenne section sur dix sont capables de reconnaître et nommer les quatre pains présentés après la déroulement de la séquence. En amont, aucun d'eux n'étaient capable de préciser leur nom.

Le pain complet est celui qui est le plus difficile à nommer pour l'ensemble des élèves, niveaux confondus. On peut penser que cela est dû au caractère encore flou du terme « complet » à cet âge.

Le pain aux graines est le pain dont la reconnaissance et la nomination ont le plus augmenté entre les deux recueils. Ceci s'explique par les acquis des élèves : nous avons en effet travaillé sur la reconnaissance de graines en période 2, ce qui favorise la compréhension du terme et donc la nomination de ces pains aux graines apparentes.

ii. Séance 4

1. Contexte

Après la lecture de l'album *La Grosse Faim de P'tit Bonhomme* (Delye, 2005), je propose aux élèves de moyenne section de devenir « meunier » pour un après-midi afin qu'ils puissent fabriquer leur propre farine. La classe sait désormais que la farine est fabriquée avec le blé dans un moulin et que ce dernier permet d'écraser les grains. Toutefois, nous sommes des meuniers qui ne disposons pas de moulin tel que dans l'histoire... Je propose alors aux élèves d'imaginer quelles sont les solutions qui s'offrent à nous pour écraser le blé. Les élèves, très volontaires, proposent diverses manipulations lors de la phase de recueil des conceptions initiales qu'ils sont ensuite invités à dessiner par deux. (ANNEXE B)

2. Méthode

La retranscription est effectuée à partir d'une vidéo de la séance menée. Elle constitue l'étape 1 du recueil des données et permet de souligner les objets qui sont connus par les élèves et qu'ils savent par conséquent nommer avant tout apprentissage. Nous soulignerons également les apports nécessaires en termes de vocabulaire. L'ensemble de ces mots (apports des élèves additionnés à l'étayage langagier que je mène) constitue la base du vocabulaire ciblé par l'analyse pour l'évaluation des acquisitions ; toutefois trois autres seront ajoutés en cours de séquence et seront également contenus dans l'évaluation.

Les diverses manipulations menées en séance 5 et les réinvestissements (jeu de *Memory* avec des photos des objets, présentation du compte-rendu de nos expériences aux élèves de petite section, élaboration d'une affiche pour les parents)

permettent de réinvestir régulièrement le vocabulaire concernant les objets nous ayant servis à moudre le blé.

La mise en place d'une évaluation individuelle permet de faire un bilan des acquis des élèves. Cette évaluation se déroule de manière individuelle sous forme de *Memory*. L'élève joue avec moi et doit faire des paires avec les photos des objets présentés. Chaque fois qu'il retourne une carte, il doit nommer l'objet. Cette évaluation permet de dresser le tableau suivant :

3. Première étape : Transcription de l'échange

Les mots en gras concernent le vocabulaire connu des élèves (sont considérés comme connus les objets cités par au moins un élève et dont la nomination est exacte) Les mots soulignés sont ceux que j'apporte pour étayer les propos.

« Professeur des écoles (PE) : Nous savons que nous avons besoin de farine, comme P'tit Bonhomme pour faire du pain... Mais comme on ne connaît pas de meunier et que l'école n'a pas de moulin nous devons trouver une solution pour fabriquer de la farine quand même ! Aujourd'hui, nous allons essayer de trouver ensemble une ou plusieurs manières de fabriquer de la farine... Si vous avez une idée, vous levez la main pour la dire... M.D ?

M.D : Une tronçonneuse ! Moi je prends une tronçonneuse !

PE: Une tronçonneuse ? Est-ce que tu penses que ce n'est pas un peu trop dangereux pour des si petits grains ?

A.F : Oui c'est dangereux !

PE : Je peux le noter si tu veux mais je pense que c'est trop dangereux pour vous et pour moi aussi... On ne peut pas l'apporter à l'école. Il faut trouver une idée moins dangereuse.

K.C : J'écrase le blé avec mon pied parce que ma chaussure est vraiment très dure !

Ma. : **Le marteau** de ma maison il est aussi très dur...

PE : Ah, tu as un marteau chez toi Ma.? Tu penses qu'il peut nous être utile pour écraser le blé ?

Ma. : Si mon papa te le prête tu lui rends maîtresse

PE : Bien sûr ! Mais moi je ne sais pas quoi faire avec ce marteau pour écraser le blé... Si tu m'expliquais, peut-être que l'on pourrait le faire ensemble !

M.D : Ben, tu tapes fort sur les blés et tu éclates les grains...

PE : Tu penses que si je tape fort avec le marteau sur les grains, ça va les écraser comme dans le moulin du meunier, c'est ça M.D ?

M.D : Oui

Lé : Le truc pour les gâteaux, ça c'est très dur !

PE : Le « truc » ? Tu sais que j'ai du mal à imaginer un « truc » dans ma tête si tu ne me dis pas à quoi il ressemble...

A.E : Bah maitresse toi tu sais... C'est en bois !

Lé : C'est comme un truc... un bâton gros... et rond ! Oui en bois.

PE : Ah oui ! Quelqu'un connaît le nom de cet objet ?

A.F : Le rouleau ... Le rouleau du pâtissier !

PE : Oui ! Enfin pas tout à fait A.F... C'est un rouleau à ... ?

Lé : Pâtissier !

PE : non ! Rouleau à pâtisserie, c'est ça ? Comme celui que l'on a utilisé pour étaler la pâte à sel ?

Lé : Oui, si je roule sur le blé, ça va l'écraser... c'est dur... Ça roule bien ça !

PE : Très bien, je note alors : rouleau à pâtisserie.

J.A : Les petits bouts de fromage des nouilles, ma maman elle utilise un truc dangereux pour les faire... [...]

PE : À quoi ressemble cet objet dangereux J.A ?

J.A : C'est carré avec des trous et on fait comme ça (*mime un mouvement de bas en haut*)

A.C : Ça c'est la *râpette* du fromage J.A c'est pas pour la farine !

PE : Une *râpette* ? Je crois que ce n'est pas le bon mot... Quelqu'un sait comment on appelle cet objet ?

M.D : Le râpé ! Le râpé ! C'est le fromage râpé !

PE : Oui, mais avec quoi fais-tu du fromage râpé M.D ?

A.C : La *râpette* !

PE : Ça m'intéresse ça A.C, tu crois que J.A nous parlait de la râpe à fromage ?

J.A : Oui, j'ai dit ça !! Ça peut couper les doigts... J'ai pas le droit, moi...

PE : Si on fait attention, on peut l'utiliser pour faire la même chose que le fromage avec notre blé ?

M.D : Les petits bouts c'est la farine.

PE : Je le note : *râpe à fromage*, nous verrons si c'est efficace. Une autre idée ?

A.F : On fabrique un tout petit **moulin** dans la classe.

PE : Ah, on pourra « mouliner » le blé avec, alors ?

L.P : Oui bah c'est chez moi !

PE : Ah ! Explique nous ce que tu as chez toi L.P ?

L.P : Ma maman elle a un truc qui fait des carottes en petits bouts... C'est une machine à ma maman.

PE : Comment est-elle cette machine ?

L.P : Tu mets la carotte, tu tournes, tournes, tournes vite et ça fait des petits bouts...

A.E : Ça tourne fort dedans l'intérieur !

PE : Alors c'est déjà un mini-moulin mais... pour les légumes ! C'est ça L.P ? Du coup pas besoin de le fabriquer en classe... Tu veux dire que ça tourne vite Arthur ? Comment peut-on appeler cet objet alors ?

K.C : Le moulin... à les légumes !

PE : *Oui K.C ! Le moulin à légumes !*

Lé : Ah on peut mettre le blé aussi?

PE : *Si tu trouves que c'est une bonne idée, on peut essayer Lé.*

L.P : Ça c'est la plus bonne idée c'est sûr !

PE : *Alors je note : moulin à légumes. Avez-vous encore des idées ?*

(Les élèves ne manifestent plus d'idées). »

4. Prolongements de l'échange

Après l'élaboration des protocoles et le recueil des conceptions initiales concernant les outils dont nous aurons besoin pour moudre le blé, les élèves demandent à leurs familles si elles possèdent les objets de la liste élaborée puis illustrée en classe par des photos (un mot à destination des parents est également collé dans le cahier des élèves pour les informer plus précisément de notre projet afin que ces derniers puissent noter ce qu'ils possèdent à la maison)

Les retours des parents affinent notre liste : moulin à café électrique et traditionnel et mortier viennent s'ajouter aux objets à utiliser lors de la séance cinq. L'hypothèse de la tronçonneuse est écartée pour son caractère dangereux, elle reste toutefois sur l'affiche. Les élèves écartent eux même l'idée des pieds parce que « *Les chaussures, c'est trop sale* » (Lé.)

Aucun des élèves de moyenne section n'est capable de nommer les objets apportés par les parents et moi-même en amont des manipulations et du réinvestissement du vocabulaire.

5. Relevés des données

Les résultats des relevés effectués en séance 4 lors du recueil des conceptions initiales des élèves, puis après l'apport des nouveaux objets sont les suivants :

Effectif observé : Les 10 élèves de moyenne section sont présents ce jour

Objets	Nombre d'élèves qui reconnaissent et nomment l'objet
Marteau	10
Rouleau à pâtisseries	1
Râpe à fromage	0
Moulin à légumes (manuel)	2
Mortier	0
Moulin à café électrique	0
Moulin à café manuel	0

En fin de séquence les résultats sont les suivants :

Effectif observé : Les 10 élèves de moyenne section sont présents ce jour

Objets	Nombre d'élèves qui reconnaissent et nomment l'objet
Marteau	10
Rouleau à pâtisseries	10
Râpe à fromage	9
Moulin à légumes (manuel)	7
Mortier	6
Moulin à café électrique	10
Moulin à café manuel	9

6. Résultats

Le relevé des données permet de valider l'hypothèse en constatant une évolution du vocabulaire concernant le thème de la séquence, ici, les objets servant à moudre le blé en particulier. Les élèves sont davantage capables d'associer l'image au nom des objets manipulés. Par exemple, les 3 objets inconnus en amont de la séquence sont nommés par plus de la moitié des élèves après ce qui souligne l'acquisition de vocabulaire nouveau. Le mortier et le moulin à légumes sont les objets qui sont les plus difficiles à nommer pour les élèves. La rareté de ces objets au sein des familles et le caractère ancien du moulin à légumes manuel explique

sans doute cette difficulté qui se situe notamment au niveau de l'attribution d'un rôle à l'objet d'où découle logiquement la difficulté à la nommer.

2. Hypothèse 2

Les séances numéro 2 et 11 permettent d'analyser l'hypothèse suivante au niveau des attitudes des élèves :

Nous nous attendons à constater l'évolution des attitudes des élèves lorsqu'on leur propose un panel d'aliments connus et inconnus, notamment en mesurant l'évolution de leur capacité à s'ouvrir à la nouveauté et à la découverte gustative en comparant les choix effectués en amont puis en aval de la séquence. Plus spécifiquement, nous nous attendons à ce que les élèves soient davantage capables, en post-séquence, d'orienter leur choix sur des aliments nouveaux par rapport à en amont de la séquence. En amont de la séquence, nous nous attendons à ce que les choix des élèves s'orientent davantage sur des aliments connus plutôt qu'inconnus ou peu rencontrés.

i. Méthode

La séance 2 propose aux élèves de déguster une première fois un panel de pains composés de deux pains connus (baguette et pain de mie) et de deux pains inconnus ou peu connus (pain complet et pain aux graines). Cette première dégustation se déroule en classe entière et propose aux élèves de choisir librement le pain qu'ils souhaitent déguster.

Au préalable, des images des pains que nous allons déguster sont présentées aux élèves afin de s'assurer qu'ils ne sont pas connus ou peu rencontrés par ces derniers. Par « inconnus » ou « peu connus » nous entendons qu'aucun des élèves n'est capable de nommer précisément ce pain et qu'ils ne manifestent pas de consommation régulière de ce dernier. C'est ici le cas du « pain complet » et du « pain aux graines » qu'aucun des élèves ne nomme. Seuls deux élèves de moyenne section disent avoir déjà consommé ces pains chez eux sans pour autant être capables de se positionner sur leur goût.

La séance 11 clôture la séquence « Du blé au pain » et propose une seconde dégustation de pains. Elle propose, sur la même trame que la séance 2, un panel de deux pains connus des élèves (baguette et pain de mie) et de deux pains inconnus

ou peu connus de ces derniers (pain au maïs et pain pitta). Nous procédons de la même façon, en amont, pour nous assurer du caractère inconnu ou peu connu de ces deux pains. Les conditions de dégustation sont les mêmes qu'en séance 2.

Les divers choix des élèves effectués en séances 2 et 11 sont consignés sur une liste nominative. Cette dernière permet de relever la part des choix portant sur les pains connus et celle portant sur les pains inconnus des élèves afin d'apporter des éléments de réflexions à notre hypothèse.

ii. Relevés des données et résultats

Le relevé des données en séance 2 est le suivant :

Effectif observé : Les 27 élèves de la classe sont présents ce jour

	Baguette	Pain de mie	Pain complet	Pain aux graines
Nombre d'élèves ayant choisi ce pain	19	6	0	2

Le bilan montre que le premier pain choisi par l'ensemble des élèves est : La baguette pour 19 élèves sur 27 et le reste des enfants s'oriente majoritairement vers le pain de mie. Le pain aux graines n'est goûté que par deux élèves.

Les élèves ayant choisi la baguette et le pain de mie justifient leur choix en disant « *c'est bon* », « *c'est comme à ma maison* » « *J'aime ça* » « *c'est le même que chez mamie* », « *c'est le pain de la cantine* », « *c'est les tartines de chez tata [...]* » On peut alors identifier un choix effectué en fonction de ce qui est connu, l'inconnu étant source d'inquiétude. Le choix fait appel au côté affectif rassurant. L'utilisation de nombreuses comparaisons en référence à des univers connus et appréciés de l'enfant montre le choix comme étant presque automatique. Il n'y a donc pas de démarche de réflexion mais plutôt une orientation directe vers ce qui est connu et apprécié.

Lorsqu'on demande aux élèves pourquoi ils ne goûtent pas les autres pains présentés, ils répondent en grande majorité : « *J'aime pas* », « *J'aime que la baguette* », « *Il est pas bon* », « *Je sais pas* ». Ces justifications permettent de

souligner que les pains inconnus ou peu connus ne sont pas choisis car ils font l'objet *d'a priori*. Les élèves ne les connaissant pas ou peu leur attribuent une évaluation négative qui les incite à privilégier un choix qui se veut sécurisant. Le pain complet, qui n'est consommé par aucun des élèves souligne l'importance de la vue dans les choix alimentaires. La couleur de ce pain, légèrement foncée qui n'est pas habituelle pour les élèves, renforce le caractère inconnu de ce pain et ne lui confère aucun caractère attractif. Le pain aux graines, peu choisi est pourtant un pain blanc. Toutefois, ce sont les graines que les élèves aperçoivent en premier. Même si ces dernières ne sont pas inconnues des élèves, ils ne semblent toutefois pas disposés à les retrouver dans leur alimentation et ne sont donc pas certains d'être en sécurité en les consommant car ils n'y sont pas habitués. Leurs remarques telles que : « *C'est quoi ces bouts noirs ?* », « *y'a des trucs bizarres dessus le pain... c'est des grains de... ? haricot vert ?* » ou encore « *C'est des graines un peu vieilles peut-être !* » montrent leur méconnaissance et donc leur méfiance face à cet aliment.

Le relevé des données en séance 11 est le suivant :

Effectif observé : Les 27 élèves de la classe sont présents ce jour

	Baguette	Pain de mie	Pain au maïs	Pain Pitta
Nombre d'élèves ayant choisi ce pain	11	7	4	5

Par ce relevé en amont et en aval de la séquence, l'hypothèse est validée. En effet, la grille d'observation permet de constater des choix plus larges de la part des élèves. Les pains inconnus sont davantage dégustés et sont appréciés dans l'ensemble. Même si les pains connus (baguette et pain de mie) restent les plus consommés, il est possible de constater une ouverture vers les pains qui sont moins connus des élèves.

La verbalisation des élèves quant à leur choix montre que ces derniers comprennent l'importance de goûter avant d'émettre un jugement. Cette attitude est surtout observable chez les élèves de moyenne section qui à plusieurs reprises ont rectifié les interventions des petits. Pour certains élèves de petite section, la

justification binaire « j'aime » « j'aime pas » intervient encore beaucoup lorsqu'on leur demande d'expliquer leur choix. Les élèves de moyenne section leur rétorquent alors : « *Tu peux pas dire j'aime pas si tu goûtes pas* ». Les 9 élèves qui goûtent les pains inconnus ou peu connus sont en majorité des élèves de moyenne section (7 sur 9). Ceci peut être justifié par leur degré de maturité plus élevé qui les pousse à faire des choix plus personnels par volonté de s'affirmer au sein du groupe.

Si les deux étapes de dégustation montrent bien une évolution des comportements des élèves face aux aliments nouveaux, il est toutefois possible de nuancer le propos en pensant que le choix des « pains inconnus ou peu connus » a un impact sur les résultats. En effet, on peut penser que le pain au maïs et le pain pitta peuvent être plus attrayants visuellement pour les élèves grâce à leur couleur rassurante (mie jaune et mie blanche). Toutefois, on retiendra un caractère qui ne peut malheureusement pas être retranscrit à l'écrit : l'attitude des élèves face aux assiettes de pain. En séance 11, les élèves regardent tous les pains avant de se servir et ne se décident pas tout de suite ce qui permet de penser qu'ils essaient de sélectionner au mieux le pain qu'ils vont déguster. Cette différence est flagrante puisqu'en séance 2, le temps de réflexion était quasiment inexistant et l'observation ne faisait ressortir que des commentaires négatifs à propos des pains inconnus. On peut également noter que les « j'aime pas » sont moins fréquents et qu'ils sont remplacés par des « *je veux pas goûter ça* » ou « *j'aime plus un autre* » ce qui souligne une justification effectuée en rapport avec les envies et les goûts des élèves (faisant intervenir une démarche de comparaison) plutôt qu'en rapport avec le rejet direct de l'inconnu.

3. Hypothèse 3

Les séances 8 et 9 et la mise en place d'ateliers autonomes à l'accueil permettent d'analyser l'hypothèse suivante au niveau des capacités des élèves :

Nous nous attendons à constater le développement de la capacité des élèves à lire une recette puis à la réaliser. Plus précisément, nous nous attendons à ce que les élèves de moyenne section soient davantage capables de lire puis réaliser une recette seuls après la séquence qu'en amont de celle-ci en comparant notamment le respect des étapes, le respect des mesures et le nombre d'interventions de l'adulte. Plus spécifiquement, nous nous attendons à ce que les étapes de la recette soient

davantage respectées après la séquence qu'avant grâce à une véritable utilisation du support de la recette. Avant la séquence nous nous attendons à ce que la manipulation soit basée davantage sur le tâtonnement que sur l'utilisation du support et le respect des étapes proposées par celui-ci. Nous nous attendons également à ce que le respect des mesures d'ingrédients soit plus précis après la séquence qu'avant où nous nous attendons à ce que les mesures soient effectuées de manière aléatoires. Plus spécifiquement, après la séquence, nous nous attendons à ce que les élèves manifestent un besoin d'aide moins important qu'avant la séquence ou qu'ils n'en manifestent pas du tout.

i. Méthode

La séance 8 (fiche de préparation en ANNEXE C) propose aux élèves de moyenne section de découvrir la recette du pain en collectif, afin de prendre connaissance du support et d'ajuster les conceptions initiales des élèves relevées en séance 6. La recette est affichée au tableau et leur permet d'observer son organisation, la liste des ingrédients ainsi que les schémas des actions.

Cette séance propose ensuite aux élèves de faire du pain en binôme en restant le plus autonome possible. Pendant qu'un binôme réalise son pain, je me charge du reste de la classe en ateliers ou en collectif. Je reste toutefois disponible pour aider les élèves qui font le pain en cas de problème. Nous appellerons « interventions de l'enseignante », toutes demandes d'aide qui nécessitent un déplacement de ma part et/ ou une manipulation ou encore l'émission d'une consigne orale permettant aux élèves de continuer leur manipulation de manière autonome. Cette séance permet de dresser un premier bilan auprès des binômes : le nombre d'interventions de ma part est quantifié, le respect des étapes et des mesures d'ingrédients est vérifié puis validé ou invalidé. L'ATSEM de la classe, est chargée d'observer les manipulations des élèves en notant les étapes de leur recette et les mesures d'ingrédients. En son absence, les manipulations ont été filmées. Cette séance se déroule pour chacun des binômes de moyenne section (soit 5 binômes) et constitue la base permettant de constater ou non une évaluation des capacités à lire et respecter la recette.

La séance numéro 9 propose aux élèves de réaliser la recette du pain par groupe de 5 avec mon aide. Cette séance permet de réinvestir et structurer les

différentes phases de la recette (lecture puis manipulations) en soulignant l'importance du support.

Diverses manipulations et activités sont ensuite proposées tout au long du déroulement de la séquence. Elles permettent notamment aux élèves de s'entraîner à transvaser de la farine ou de l'eau sans les renverser. Une activité permet également aux élèves de remettre dans l'ordre les différentes étapes de la recette et elle est ensuite validée par une adulte (moi-même ou l'ATSEM de la classe).

Enfin, une dernière séance est mise en place pour évaluer l'acquisition des capacités à lire puis à réaliser la recette du pain. Cette séance se déroule avec les mêmes binômes qu'en séance 8 et a lieu en début d'après-midi dans un moment d'accueil après le temps du repas. La même grille d'observation permet de constater les évolutions par rapport à la séance 8.

ii. Relevés des données

En séance 8, les données sont les suivantes :

Effectif observés : Les 10 élèves de moyenne section sont présents ce jour

	Nombre d'interventions de l'enseignante	Respect des étapes	Respect des mesures d'ingrédients
Binôme 1 (Ma. et Lé)	3	OUI	OUI
Binôme 2 (M.D et L.)	5	NON	OUI
Binôme 3 (A.F et L.P)	2	OUI	NON
Binôme 4 (A.C et J.A)	3	NON	NON
Binôme 5 (K.C et A.E)	4	NON	NON

Lors de cette séance, je suis intervenue au minimum 3 fois et au maximum 5 fois pour valider ou invalider des mesures, aider à identifier les étapes ou les ingrédients ou pour constater un mélange non exploitable. Plus de la moitié des binômes ne respecte pas les étapes (3 binômes sur 5) et plus de la moitié des binômes ne respecte pas les mesures d'ingrédients (3 binômes sur 5). Un des binômes oublie notamment de mettre du sel dans la recette. Deux binômes effectuent la recette sans se soucier du support écrit (binômes 4 et 5).

À la fin de la séquence, les données sont les suivantes :

Effectif observés : Les 10 élèves de moyenne section sont présents ce jour

	Nombre d'interventions de l'enseignante	Respect des étapes	Respect des mesures d'ingrédients
Binôme 1 (Ma. et Lé)	0	OUI	OUI
Binôme 2 (M.D et L.)	1	OUI	OUI
Binôme 3 (A.F et L.P)	1	OUI	NON
Binôme 4 (A.C et J.A)	2	NON	OUI
Binôme 5 (K.C et A.E)	3	OUI	NON

La dernière séance montre que : le nombre d'interventions de ma part à diminué pour tous les binômes. On observe un minimum de 0 intervention et un maximum de 3 interventions. Les interventions portent surtout sur : la validation ou l'invalidation de mesures d'ingrédients ou de respect des étapes de la recette ou la manipulation de la levure et de l'eau. Les étapes sont respectées pour 4 binômes sur 5 et le respect des mesures d'ingrédients est effectué par plus de la moitié des binômes (3 binômes sur 4).

iii. Résultats

Le relevé des données permet de valider l'hypothèse 3. Les élèves, après la séquence, sont davantage capables de lire et réaliser une recette et montrent un degré d'autonomie plus élevé après qu'avant. Les mesures et les étapes sont davantage respectées ce qui souligne la compréhension et l'utilisation du support fonctionnel de la recette. Les groupes qui avaient laissée le support écrit de côté lors du premier recueil l'utilisent plus volontiers et comprennent son importance pour réussir le pain.

Les interventions de ma part sont davantage orientées sur la validation des manipulations en fin de séquence que sur la rectification des mesures ou de la chronologie des étapes de la recette comme c'était le cas en séance 8. Ceci souligne que les élèves sont davantage capables de lire et comprendre le support fonctionnel qu'est la recette. Si les élèves demandent encore une aide de la part de l'adulte, elle est désormais sollicitée pour valider ce qu'ils entreprennent et non plus pour signaler qu'ils ont omis une étape ou un ingrédient.

IV. DISCUSSIONS DES RÉSULTATS AU REGARD DES APPORTS THÉORIQUE ET CONTEXTUEL

a. Évolution des enjeux de santé

Comme nous l'avons souligné en première et en deuxième partie de ce mémoire, la notion de santé a vécu une véritable redéfinition lors des dernières décennies. L'évolution de nos sociétés et de nos modes de vie nécessite la prise en compte de nouvelles dimensions dans le cadre de définition de la santé. (Jourdan, 2010) Les dimensions sociales et humaines sont ainsi pleinement intégrées dans les enjeux de l'éducation à la santé et les programmes scolaires tout comme les chercheurs, rappellent l'ambition de cette éducation : donner aux élèves les moyens de comprendre et d'agir. (MEN, 2015)

L'éducation à la santé doit en effet permettre aux individus de développer des connaissances facilitant l'appréhension puis l'adaptation à leur milieu de vie. (Sommelet, 2006) La mise en place du projet autour du pain dans ma classe a généré des questionnements et des observations de la part des élèves à propos de leur cadre de vie. Il est flagrant de constater qu'une évolution globale des attitudes s'est produite. En début de séquence, les élèves sont très passifs quant aux produits qu'ils consomment : ils les trouvent à la maison sans se demander d'où ils proviennent. Le recueil des conceptions initiales souligne en effet leur méconnaissance des aliments ainsi que de leur provenance. Les élèves ne se posent pas réellement de questions à ce propos et placent les grandes enseignes souvent comme uniques productrices des denrées alimentaires quelles qu'elles soient.

Pendant la séquence, en amenant les élèves à s'intéresser de plus près à l'origine des produits, à leur élaboration, mes élèves se sont sentis impliqués, petit à petit, dans ce qui pouvait se passer au sein de leur entourage au moment des repas. La participation aux ateliers de dégustations et de cuisine est une façon de leur donner les moyens de comprendre et de s'adapter au milieu dans lequel ils évoluent et aux modes de consommation de notre époque. Le protocole mis en place a notamment favorisé l'implication des élèves dans la construction de leur identité en particulier en leur permettant d'apprendre à observer, à goûter et à manipuler des ingrédients basiques de notre alimentation quotidienne. Ce constat confirme

l'importance de développer le regard et la curiosité de l'enfant quant à ce qui l'entoure. L'observation puis la réflexion qu'elle peut faire naître permettent de saisir des informations dans une visée dynamique d'actions facilitant le traitement des informations foisonnantes véhiculées par notre société.

b. Systémique et complexité de l'éducation à la santé

Dans la partie théorique de ce mémoire, nous avons mis en évidence la structure complexe de l'éducation à la santé (Mérini, 2014). Cette dernière vise une approche globale de l'individu : elle doit être pensée afin de permettre le maintien ou le développement de son bien-être aux points de vue mental, physique et social (OMS, 1986). Le protocole mis en place durant cette séquence a réellement permis de constater que l'éducation à la santé avait une ambition plus grande que la simple transmission de connaissances ou de comportements figés. Sa richesse réside justement dans sa dynamique qui doit être mise à profit dans des démarches transdisciplinaires. Le projet, parce qu'il m'a permis de conjuguer divers domaines des programmes de la maternelle, offre à mes élèves une éducation globale qui passe par l'action et le développement du langage en favorisant l'implication individuelle et collective. Le protocole a en effet mis en évidence le traitement de questions d'ordre individuel et collectif tels que l'éducation au goût ou encore le développement de l'entre-aide et de l'écoute par les travaux de groupes. Ceci confirme la vision systémique et complexe de l'éducation à la santé.

c. La pédagogie de projet et la démarche d'investigation

Mettre en place une pédagogie de projet permet aux élèves de s'investir en fonction de leurs acquis et de leur degré de maturité. Le choix d'un projet pour cette séquence a été judicieux compte-tenu du double niveau de ma classe et du développement hétérogène de l'autonomie et des compétences langagières des élèves. Une implication équitable dans le projet a été constatée, dans la mesure où j'ai évalué la progression de chacun dans au moins un des trois pôles de compétence (savoirs, savoir-faire ou savoir-être) Les élèves les plus jeunes, se sont impliqués à leur niveau et parfois même au delà grâce à la mise en place de travaux de groupes facilitée par la démarche d'investigation. Tous les élèves se sont sentis impliqués dans le projet ce qui a permis un écho au sein des familles grâce à leur entrain et aux diverses implications suggérées aux parents. Ce constat confirme la

nécessité de construire des projets transdisciplinaires vecteurs de motivation et favorisant la construction de liens sociaux.

d. La double finalité de l'éducation à la santé

Comme le soulignent les programmes scolaires, l'éducation à la santé doit permettre de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être (MEN, 2015) permettant à l'individu de développer des compétences individuelles d'une part et des compétences citoyennes d'autre part. (Mérini, Victor & Jourdan, 2014)

C'est à l'école que l'enfant apprend les premiers principes de la vie citoyenne : il développe alors des compétences individuelles et collectives qui lui permettent de respecter sa propre personne et les individus avec lesquels il doit vivre et évoluer. La séquence mise en place autour du pain a permis à mes élèves de s'impliquer dans un projet qui les a touchés à deux niveaux. Elle a notamment donné l'occasion aux enfants de viser une double finalité : au niveau de l'école, elle a favorisé le partage et la participation active à l'élaboration d'un petit déjeuner commun avec les élèves de grande section de la classe voisine. Ce projet a été vecteur de plaisir et a généré un dialogue permettant la continuité entre les trois niveaux du cycle 1. Participer à l'organisation d'une rencontre a favorisé la création de liens rassurants et bienveillants avec la future enseignante de mes élèves ainsi qu'avec ses élèves. En ce sens, elle leur a permis de développer des compétences visant leur santé de manière globale : le bien-être et les découvertes touchant au domaine de l'alimentation font partis des résultats observés et évalués positivement.

Au niveau de l'entourage de l'élève, elle a permis une ouverture de l'école aux familles qui se sont vues impliquées à plusieurs reprises dans le projet. Ces dernières ont notamment reçu le pain fabriqué en classe afin de la déguster en famille. Les retours, positifs, montrent la possibilité de nouer une relation productive autour d'un thème quotidien concourant au développement de compétences liées à la vision systémique de la santé.

e. Alimentation et plaisir

L'alimentation et la nutrition sont deux notions liées que l'école doit aborder au cours de la scolarité de l'enfant. En maternelle, et plus particulièrement en petite et en moyenne section, c'est essentiellement la question de l'alimentation qui est traitée

par les enseignants. Celle-ci permet d'installer les notions alimentaires qui servent de base à l'apprentissage des notions nutritionnelles, souvent abordées en grande section de maternelle par le classement des aliments en familles.

Aborder le thème de l'alimentation permet à mes élèves de commencer à appréhender la diversité des produits qu'ils peuvent rencontrer dans leur quotidien. À l'heure où les grandes surfaces proposent des aliments spécialement conçus pour les enfants (packaging attrayant, petites portions, aliments vantant leur atouts auprès d'un jeune public), il m'a paru difficile de les faire se détacher de leurs habitudes alimentaires très uniformisées. L'enfant est au cœur de nombreuses sollicitations alimentaires mais n'est toutefois pas encore capable d'émettre de véritables choix quant à sa manière de s'alimenter. Même s'il émet très tôt des envies et manifeste des préférences, l'enfant n'est pas encore actif dans son alimentation et cherche surtout à satisfaire ses sensations gustatives en privilégiant la notion de plaisir avant tout. Éprouver du plaisir en mangeant est un élément qu'il faut conserver tout en apportant régulièrement des éléments nouveaux à l'alimentation infantile. (Rullier, 1998)

Au sein de ma classe, montrer à mes élèves qu'il peut exister d'autres aliments que ceux qu'ils ont l'habitude de consommer n'a pourtant pas tout de suite été vecteur de plaisir. Ils se sont souvent montrés catégoriques face à un aliment nouveau et ont bien souvent privilégié le domaine du connu plutôt que de l'inconnu. Toutefois, maintenir l'objectif du plaisir gustatif doit pouvoir se faire sans refuser de goûter à ce qui sort de nos habitudes. Au fil des découvertes et des ateliers de dégustations, cette théorie a été validée puisque mes élèves, se laissant enfin tenter, ont pris beaucoup de plaisir à manger des aliments jusqu'ici inconnus en les découvrant au préalable et en les partageant avec leurs camarades.

V. LIMITES DE L'ÉTUDE

La construction puis l'application d'une expérimentation présente souvent des limites qu'il est nécessaire d'analyser.

Tout d'abord, une des premières limites a été le temps imparti pour la mise en place de l'expérimentation et les conditions même de son application. Mon statut de professeur des écoles stagiaire me fait intervenir seulement la moitié de la semaine dans la classe. Cette particularité constitue un frein pour la mise en place des protocoles qui sont parfois entrecoupés par plusieurs journées. La cohérence du projet n'est donc pas toujours garantie ce qui a parfois rendu compliqués les retours sur les activités impliquant les acteurs extérieurs et notamment les parents. Je n'ai par exemple pas pu profiter de toutes les réactions des parents d'élèves quant au pain partagé avec les familles, et c'est ma collègue à mi-temps dans la classe qui a servi de lien entre les familles et moi-même à ce moment clé de la séquence. Or, les discontinuités doivent être pensées et prévues pour favoriser la cohérence du projet et les liens de sens établis par les adultes et les enfants y participant (Mérini, 2014) Cette dimension n'a pas toujours été facile à mettre en œuvre compte-tenu de ma présence discontinue en classe.

Il est également possible de souligner que l'étude menée aurait été plus pertinente si elle s'était déroulée sur un temps plus long. En effet, le temps semble être un élément primordial de l'apprentissage au sein des cycles de l'école primaire. Ces derniers ont été pensés pour permettre aux élèves d'évoluer à leur rythme sur plusieurs années (MEN, 2013a). Proposer une séquence s'échelonnant sur une période et demie seulement conditionne les résultats et ne permet pas forcément aux élèves d'atteindre des degrés de maturité et de maturation des données suffisants pour développer des compétences globales. L'évaluation de la modification des comportements s'est donc effectuée sur un laps de temps court, et les résultats analysés peuvent donc être nuancés et étayés par d'autres études.

De plus, la population étudiée est composée de vingt-huit élèves au maximum et dix au minimum, ce qui limite l'impact des résultats observés. Il semble ainsi complexe de transposer ces résultats à l'ensemble d'une population. La mise en place de ces protocoles dans plusieurs classes de maternelle de niveaux similaires

aurait pu permettre l'obtention d'un relevé plus conséquent et donc d'un résultat plus exploitable à l'échelle d'une classe d'âge.

Il est également possible de souligner que la mise en place de ces protocoles dans plusieurs classes aurait également permis d'opérer des comparaisons. En effet, les résultats portés par ce mémoire se limitent à l'observation puis à la comparaison de situations pré- et post-séquence au sein d'une seule et même classe. Observer plusieurs classes aurait ajouté la possibilité d'une comparaison supplémentaire enrichissant les relevés. Cette particularité permet également de souligner que cette étude a été menée dans un contexte social précis à un « moment T ». Relever des données dans d'autres classes aurait ici pu montrer des résultats potentiellement différents, notamment si le protocole avait pu être appliquée dans des écoles présentant un contexte social autre que celui de notre étude.

Enfin, le dernier point concerne naturellement l'enseignante que je suis. La séquence portée à l'étude et les protocoles mis en place sont le fruit d'un travail personnel. Même si le professeur des écoles doit adopter une attitude neutre auprès de ses élèves, chacun de nous est emprunt d'une expérience personnelle, d'une culture et d'une éducation qui transparaissent inconsciemment dans nos choix, nos paroles et non attitudes. La sélection des pains à goûter par exemple et leur ordre de dégustation a pu influencer les résultats des protocoles. C'est notamment à ce niveau que la présence d'une classe témoin aurait pu permettre de mesurer l'éventuel impact de ces choix. Toutefois, le choix du pain comme thème alimentaire reste un choix opéré afin de toucher un maximum d'individus quelle que soit leur milieu et leur culture.

VI. APPORTS PROFESSIONNELS ENGENDRÉS PAR CE MÉMOIRE

D'un point de vue professionnel, la mise en place de cette séquence sur l'alimentation et l'élaboration de protocoles en rapport avec le développement de compétences liées à la vision systémique de l'éducation à la santé m'ont permis de développer de nombreuses compétences. En prenant pour base de réflexion le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (MEN, 2013a), il m'est possible de dresser un bilan positif de cette expérience.

En premier lieu, le domaine de la santé permettant de développer des compétences citoyennes, il m'a été possible de faire partager à mes élèves les valeurs de la République que l'École a pour mission de transmettre et de faire vivre aux élèves quotidiennement. Participer à un projet commun a facilité les échanges positifs entre mes élèves. J'ai profité des diverses situations d'échanges qu'offrait le projet pour développer l'entre-aide et le tutorat entre les élèves, quel que soit leur niveau. L'entreprise collective que propose la démarche de projet permet à tous les individus d'un même groupe de s'impliquer et de jouer un rôle en fonction de ses moyens et de ses capacités (Perrenoud, 1999) Chacun de mes élèves a pu participer au projet commun à son niveau et en respectant son intérêt personnel ainsi que celui du groupe afin de maintenir un enjeu commun. De mon point de vue, cette mise en place a été pensée en termes d'équité, c'est à dire dans le souci de donner à chacun ce dont il a besoin pour corriger les inégalités que le milieu scolaire peut parfois rendre saillantes. À aucun moment je n'ai senti d'élèves déboussolés ou montrant des signes de d'incompréhension face à une de mes demandes. Ce constat me permet de me questionner à propos de mes futures années en plaçant ce genre de démarche comme étant au service l'égalité des chances (Jourdan, 2010)

Les valeurs citoyennes passent également par le développement d'un regard critique auquel s'associe le respect de la pensée d'autrui. Développer la fraternité, ce « *lien de solidarité qui devrait unir tous les membres de la famille humaine* » (Gérardin, 2002) me paraît un des enjeux fondamentaux de l'École que l'éducation à la santé sert à mettre en valeur. Contribuer à la mise en œuvre des éducations transversales telles que l'éducation à la santé fait partie des compétences du professeur des écoles. Mon implication personnelle et professionnelle dans

l'élaboration de cette séquence permet d'entamer des processus aux niveau des élèves favorisant leur bien-être, leur sécurité et leur sureté (MEN, 2013a) Ma classe, en concourant à un projet commun a construit un climat propice à l'écoute et donc aux apprentissages.

Le langage a été un élément central de cette séquence et j'ai appris à laisser des espaces d'expression de plus en plus longs et structurés à mes élèves. Avec un effectif important de vingt-huit enfants âgés de trois à cinq ans, il me semblait parfois difficile de garantir un temps de parole équitable pour tous. Toutefois, au fil des périodes et à travers ce projet transdisciplinaire, je suis parvenue à me détacher de l'envie de faire échanger mes vingt-huit élèves au même moment. Garantir un objectif commun au groupe, ne se résume plus pour moi à regrouper tous les élèves à un instant T pendant un temps de parole limité qui engendrait parfois des frustrations à mon niveau et à celui des enfants. J'ai appris à restructurer le temps de manière cohérente pour permettre à tous d'exposer ses idées, de faire un compte rendu ou tout simplement de partager une expérience. Les échanges en groupes réduits s'échelonnant sur une journée ou deux ont été au service de la maîtrise de la langue française comme le soulignent les données concernant l'acquisition de vocabulaire chez les élèves de ma classe.

La coopération a également été un des point d'ancrage de la mise ne place de ma séquence. Elle s'est effectuée à deux niveaux : au sein de l'école avec ma collègue enseignante en grande section et à l'extérieur de l'école grâce à la communication et aux échanges avec les parents d'élèves.

En premier lieu, la coopération au sein de l'école m'a amené à beaucoup échanger avec ma collègue chargée de la classe de grande section. Ces échanges pluriels ont permis à notre projet de voir le jour en garantissant la cohérence des actions éducatives et la continuité des enseignements au sein du cycle 1 (MEN, 2013a) Confronter mes expériences et mes idées avec quelqu'un de plus expérimenté m'a permis d'affiner mon regard critique et ma connaissance des élèves. Grâce à ces échanges, j'ai pu adapter mes objectifs et affiner mes critères d'évaluation afin de garantir à mes élèves des travaux adaptés à leurs besoins et à leurs capacités.

La coopération avec les parents a été au service de l'établissement et du

renforcement d'un lien de confiance entre les familles et moi-même. Ces dernières se sont montrées très réceptives aux diverses sollicitations les invitant à s'impliquer dans le projet de classe. En tant que professeur des écoles stagiaire, construire un projet de toutes pièces permettant aux familles de créer du lien m'a permis de dépasser la peur de ne pas parvenir à s'imposer auprès des familles. Une relation suivie et respectueuse entre parents et enseignants est un des gages de la réussite scolaire. Les programmes actuels en font une priorité, et cette idée se renforce avec les nouveaux programmes où le premier point développé s'intitule : « *Une école qui accueille les enfants et leurs parents* » (MEN, 2015). Ils réaffirment la place des parents au sein de l'école en mentionnant l'utilité d'un « *dialogue régulier et constructif* » (MEN, 2015). La construction du dialogue a été permise lorsque les parents se sont vus sollicités pour apporter les objets permettant aux élèves de moyenne section de fabriquer de la farine. Leurs marques d'intérêt ont souligné leur volonté de s'impliquer à leur niveau en s'intéressant à ce qui se déroulait au sein de la classe. Leurs témoignages enthousiastes et le retour de nos activités grâce à l'élaboration d'une affiche a souligné l'importance du dialogue et du croisement des regards sur les mises en œuvre de l'enfant qui ne peuvent en effet qu'accroître la cohérence et la structure continue de son parcours d'enfant et d'élève. La citation suivante appuie cette idée et en mentionnant que « *Tous les adultes en charge d'un enfant, à un moment de sa vie, de sa semaine, doivent apprendre à parler avec les autres adultes, car c'est lorsque les adultes se parlent que les enfants grandissent bien.* » (Paul Raoult, 2014) et me conforte dans l'idée de continuer à exploiter du mieux possible les liens complexes qui composent les « éducations à ».

VII. CONCLUSION

Dans ce mémoire, une première analyse nous a permis de constater la structure complexe (Mérini, 2014) de l'éducation à la santé et l'enjeu de développement systémique de l'individu découlant de cette particularité. Souligner l'évolution des enjeux de santé actuels permet de redéfinir le concept de santé en termes pluriels. Les dimensions psychique et sociale sont intégrées à la dimension médicale qui n'est désormais plus considérée comme seule et unique garante de la santé des populations (OMS, 1986). La problématique qui a permis la mise en place des protocoles est la suivante : *En quoi la mise en place d'une séquence sur l'alimentation dans une classe de maternelle permet-elle aux élèves de développer des compétences liées à la vision systémique de l'éducation à la santé ?*

Plusieurs constats ont permis de s'interroger sur les contenus et les démarches qui pouvaient permettre aux élèves de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être concourant à leur évolution globale dans le domaine de la santé. C'est pour constater l'évolution de ces trois pôles que nous avons choisi de construire les protocoles d'expérimentation. Une progression des savoirs a été constatée chez les élèves grâce à l'évaluation pré- et post-séquence. Leur vocabulaire, enrichi, leur permet de reconnaître et nommer des aliments et des objets nouveaux afin de garantir leur capacité à émettre un jugement critique ou à se positionner. L'évolution des savoir-être a également été constatée, les élèves parvenant de mieux en mieux à s'ouvrir aux aliments inconnus en se détachant davantage de choix qui se veulent rassurants. Enfin, l'acquisition de savoir-faire a également été évaluée de manière positive, les élèves ayant montré un développement des capacités à lire et réaliser une recette en étant de plus en plus autonomes et confiants dans leurs manipulations.

Ces résultats nous amènent à constater un développement global des compétences des élèves en accord avec la vision systémique de l'éducation à la santé, le développement des trois pôles ayant montré une évolution positive après comparaison des données relevées en pré- et post-séquence.

L'élaboration et la mise en place de cette séquence ont permis le développement de nombreuses compétences professionnelles. Je constate une évolution de mes capacités à transmettre les valeurs de la République, à m'impliquer

auprès de divers acteurs (élèves, collègues, parents d'élèves) et à placer l'élève au cœur de ses apprentissages. Le travail de recherche et les nombreux questionnements au cours de la rédaction de ce mémoire me permettent également de me sentir plus confiante et donc plus professionnelle dans la mise en place de séances et de séquences concernant les « éducation à ».

VIII. BIBLIOGRAPHIE

DOCUMENTS IMPRIMÉS

- BERNAERT Machteld (auteur) (1999), ENCKELS Ludo (illustration), *La tartine de Louise*, éd. Mango, collection : Albums illustrés, 20 p.
- BOUDON Raymond, (1986). *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, éd. Fayard, Paris. 134 p.
- BUSSAC Valérie, (2014). *Éducation nutritionnelle dans une école primaire : Lien entre représentations des rôles de chacun et les pratiques*, in sous la direction de BERGER Dominique, *Éducation à la santé et complexité : recherches, formation et pratiques. 4^{ème} Colloque International d'UNIRÈS*, Édition des actes du colloque de 2012, p. 299-314
- CHAPUIS Karine (Auteur) (2009), BALICEVIC Didier (illustrations), *Qu'y-a-t-il dans mon pain ?* éd. Tourbillon, collection : Mon premier Exploradoc, 19 p.
- CHARDONNET Christophe, MAUREL Laurent, (2010). *50 activités pour éduquer à la nutrition à l'école*, éd. Scérèn CRDP Midi-Pyrénées, 167 p.
- DALRYMPLE Jennifer, (2000). *Non, je n'ai jamais mangé ça !*, éd. École des loisirs, collection Lutin poche, 35 p.
- DE VECCHI Gérard, CARMONA-MAGNALDI Nicole, (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, éd. Hachette Éducation, 251 p.
- DE VECCHI Gérard, GIORDAN André, (1994). *L'enseignement Scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?*, éd. Z'éditions, collection : André Giordan et Jean-Louis Martinand – Guides pratiques, 222 p.
- DELYE Pierre (auteur) (2005), HUDRISIER Cécile (Illustrations), *La grosse faim de P'tit Bonhomme*, éd. Didier Jeunesse, 30 p.
- ENGELS Friedrich, (1963). *Anti-Dühring (M. E. Dühring bouleverse la science)*, éd. Sociales.
- FOULQUIE Paul, (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*, éd. Presses Universitaires de France (PUF), 492 p.
- GODARD Philippe et MERLE Claude, (2002). *L'alimentation dans l'histoire : de la préhistoire à nos jours*, Série Histoire, éd. Autrement Junior, impression : Saint-Amant-Montrond, 63 p.
- JOURDAN Didier, (2010). *Éducation à la santé : Quelle formation pour les enseignants ?*, éd. INPES, dossiers santé en action, Saint-Denis, 160p.

- LAGNEAUX Élodie, (2012). « *Nutrition santé... Tout un programme !* », *Projet d'éducation pour la santé en milieu scolaire dans l'Aude*, in BERGER Dominique *Éducation à la santé dans et hors l'école, Recherche et formations, Actes du 3^{ème} colloque national 2010*, Édition des actes du colloque de 2010, p. 281-291
- LARUE Robert, (2000). *École et santé : le pari de l'éducation*, éd. Hachette Éducation, collection : Enjeux du système éducatif, 156 p.
- LETUFFE Anne (2004), *Meunier, tu dors...*, éd. Didier Jeunesse, collection : Pirouette, 24 p.
- MARCEL Jean-François (sous la direction de), (2004). *Les pratiques enseignantes hors la classe*, éd. L'Harmattan Paris, collection : Savoir et formation, 336 p.
- MEIRIEU Philippe, (2012). *Apprendre... Oui, mais comment ?*, éd. ESF, collection : Pédagogies, 192 p.
- MÉRINI Corinne, (2014). *L'éducation à la santé en milieu scolaire, un double niveau de complexité*, in BERGER Dominique (sous la direction de), *Éducation à la santé et complexité : recherches, formation et pratiques. 4^{ème} Colloque International d'UNIRÈS*, Édition des actes du colloque de 2012, p. 17-23
- MÉRINI Corinne, VICTOR Patricia, JOURDAN Didier, (2014). *L'éducation à la santé à l'école : Regard sur les pratiques enseignantes*, in (sous la direction de) BERGER Dominique, *Éducation à la santé et complexité : recherches, formation et pratiques. 4^{ème} Colloque International d'UNIRÈS*, Édition des actes du colloque de 2012, p.193-207
- PARAYRE Séverine, (2012). *Quelle éducation à la santé pour demain ? Un éclairage historique*, in (sous la direction de) BERGER Dominique *Éducation à la santé dans et hors l'école, Recherche et formations, Actes du 3^{ème} colloque national 2010*, Édition des actes du colloque de 2010, p. 145-158
- PNNS, (2006). *La santé vient en mangeant et en bougeant, Le guide nutrition des enfants et ados pour tous les parents*, 143 p.
- VIGARELLO Georges, (2012). *Éducation pour la santé à l'École*, in (sous la direction de) BERGER Dominique *Éducation à la santé dans et hors l'école, Recherche et formations, Actes du 3^{ème} colloque national 2010*, Édition des actes du colloque de 2010, p. 227-234
- RULLIER Bénédicte, (1998). *L'hygiène alimentaire*, éd. Nathan, collection : Repères Pratiques, 159 p.
- GÉRARDIN Françoise, (2002). *Le Robert, dictionnaire pratique de la langue française*, 1891 p.

- SOMMELET Danièle, (2006). *Rapport de mission sur l'amélioration de la santé de l'enfant et de l'adolescent*, 28 Octobre 2006.

DOCUMENTS ÉLECTRONIQUES

- Agence Nationale de Sécurité Sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail (ANSES) (2014). *Les apports nutritionnels conseillés*.

Disponible à l'adresse : <https://www.anses.fr/fr/content/les-apports-nutritionnels-conseill%C3%A9s> (consulté le 9 juin 2015)

- BIGNOSSI Didier, CENSI Denise, SHATZ Colette, (2011). *Des étapes pour des démarches d'investigation scientifiques en maternelles*.

Document PDF disponible à l'adresse :

http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dossiers_tra/tra_classe/documents/demarche.pdf (Consulté le 4 avril 2014)

- DUPRIEZ Patrick, (2005). *Alimentation écologique : le plaisir d'une société durable*, etopia : centre d'animation et de recherche en écologie politique.

Disponible à l'adresse : http://www.rac-f.org/IMG/pdf/alimentation_ecologique.pdf (consulté le 15 mai 2015)

- Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale (INSERM), (2001). *Éducation pour la santé des jeunes, Démarches et méthodes*.

Disponible à l'adresse :

<http://www.lereservoir.eu/MALLE%20DU%20PROF/BIBLIOTHEQUE/EDUCSANTE/EDUCSANTE%201.pdf> (consulté le 15 mars 2015)

- LANGE Jean-Marc, VICTOR Patricia, (2006). *Compte rendu d'innovation : Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ?*, Didaskalla n°28.

Disponible à l'adresse :

http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/didaskalia/INRP_RD028_4.pdf (consulté le 3 mai 2015)

- MENNETEAU Ulla, Site du G.R.O.S : *Le rôle de la dégustation dans la régulation alimentaire*

Disponible à l'adresse : <http://www.gros.org/sinformer/deguster-voila-le-secret/le-role-de-la-degustation-dans-la-regulation-alimentaire> (consulté le 28 mai 2015)

- MENNETEAU Ulla (2011) Site du G.R.O.S : *Choisir le bon aliment pour soi : Utiliser la gourmandise.*

Disponible à l'adresse : <http://www.gros.org/sinformer/deguster-voila-le-secret/choisir-le-bon-aliment-pour-soi-utiliser-sa-gourmandise> (Consulté le 28 mai 2015)

- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (1998), Bulletin Officiel (B.O.) n° 45 du 3 décembre 1998 : *Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège*, circulaire 98-237.

Disponible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo981203/SCOE9802899C.htm> (consulté le 22 mai 2014)

- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), (2003) *La santé des élèves : programme quinquennal de prévention et d'éducation*, Bulletin officiel (B.O.) n° 46 du 11 décembre 2003.

Disponible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2003/46/MENE0302706C.htm> (consulté le 3 mars 2014)

- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2011), *Politique éducative de santé dans les territoires académiques*, Bulletin Officiel (B.O.) n°46 du 15 décembre 2011. Disponible à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58640 (consulté le 2 mars 2014)

- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), (2013a). *Code de l'éducation : LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, in *Section 3 : L'éducation à la santé et à la citoyenneté* (Article L-121-4-1).

Disponible à l'adresse :

http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=AE9E8E1E95ED60322628C5D1104A0C97.tpdila17v_1?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027679853&dateTexte=20150603&categorieLien=id#LEGIARTI000027679853 (consulté le 28 mars 2014)

- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), (2013b). *Enseignement primaire et secondaire ; Formation des enseignants : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

Disponible à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (consulté le 12 mai 2014)

- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), (2015). *Programmes d'enseignement de l'école Maternelle, Bulletin Officiel (B.O.) Spécial n°2 du 26 mars 2015.*

Disponible à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 (consulté le 14 avril 2015)

- Ministère du travail, de l'emploi et de la Santé (2011). *Programme Nationale Nutrition Santé (PNNS) 2011-2015.*

Disponible à l'adresse : http://www.mangerbouger.fr/IMG/pdf/PNNS_2011-2015.pdf (consulté le 18 mai 2014)

- Organisation Mondiale de la Santé (OMS), (1946), *La définition de la santé de l'OMS.*

Disponible à l'adresse : <http://www.who.int/about/definition/fr/print.html> (consulté le 5 mai 2014)

- Organisation Mondiale de la Santé (OMS), (1986) *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*, version française.

Disponible à l'adresse :

http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf?ua=1 (Consultée le 15 mai 2014)

- Organisation Mondiale de la Santé (OMS), (2003a). *Obésité : Prévention et prise en charge de l'épidémie mondiale*, Rapport d'une consultation de l'OMS, Genève.284 p.

Disponible à l'adresse : http://whqlibdoc.who.int/trs/who_trs_894_fre.pdf (consulté le 23 mars 2014)

- Organisation Mondiale de la Santé (OMS), (2003) *La définition de la santé de l'OMS.*

Disponible à l'adresse : <http://www.who.int/about/definition/fr/print.html> (consulté le 5 avril 2014)

- Organisation Mondiale de la Santé (OMS), (2015) *Obésité et surpoids*, Aide mémoire n° 311.

Disponible à l'adresse : <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/fr/> (consulté le 8 juin 2015)

- Organisation Mondiale de la Santé (OMS), (2014), *Thèmes de santé : Nutrition*.

Disponible à l'adresse : <http://www.who.int/topics/nutrition/fr/> (consulté le 8 juin 2015)

- PERRENOUD Philippe (1999), *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.

Disponible à l'adresse :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html (consulté le 11 mai 2015)

- RAOULT Paul (2014), *Tensions, place des parents et évolutions sociales : la dégradation des relations parents-école est-elle un indicateur de crise ?*, in *l'Humanité, En débat*, mercredi 7 mai 2014.

Disponible à l'adresse : <http://www.humanite.fr/la-degradation-des-relations-parents-ecole-est-elle-un-indicateur-de-crise-526267> (Consulté le 23 avril 2015)

IX. TABLE DES ANNEXES

ANNEXE A : Fiche de projet : *Du blé au pain*

ANNEXE B : Travaux d'élèves (recueils des conceptions initiales de la séance 4).

ANNEXE C : Fiche de préparation des séances 7 et 8 (lecture de la recette – ingrédients et étapes-) puis phase de manipulation en binôme.

PROJET: DU BLÉ AU PAIN

ANNEXE A

Niveau: PS / MS

Finalité :

- Fabriquer son propre pain,
- Organiser un petit déjeuner avec les élèves de grande section.

Objectifs principaux :

- Retracer le chemin de la ferme à l'assiette pour la fabrication du pain,
- Développer une culture littéraire par la mise en réseau d'albums et documentaires,
- Développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être en lien avec l'éducation à la santé.

Compétences travaillées :

DEVENIR ÉLÈVE :

- S'impliquer dans un projet
- Travailler en autonomie.

DÉCOUVRIR L'ÉCRIT :

- Faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit
- Reconstituer une phrase avec des étiquettes mobiles (MS)
- Copier des mots en capitales d'imprimerie dans un contexte qui a du sens (MS)
- Identifier différentes fonctions de l'écrit : la recette
- Identifier une syllabe dans un mot (MS)
- Discriminer des mots en script parmi d'autres mots d'écriture voisine (MS)
- Ecrire des mots en lettres mobiles avec modèle en capitales et lettres en capitales (PS), et modèle en capitales et lettres en script (MS)

DÉCOUVRIR LE MONDE :

- Décrire et comparer des perceptions élémentaires (tactiles, gustatives, olfactives)
- Connaître les principales étapes de la culture du blé (MS) et de la fabrication du pain
- Reconnaître et désigner des objets, leurs qualités, leurs usages
- Découvrir comment fabriquer de la farine
- Réaliser son propre pain.

CORPUS PRINCIPAL



LECTURES EN RÉSEAU



• Séquence ***La grosse faim de P'tit Bonhomme***

Séances	Objectifs et compétences visés	Déroulement/ pistes d'activités	Matériel
1	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir des personnages : les décrire et commencer à les nommer - Emettre des hypothèses sur l'histoire : <i>Qui sont les personnages ? Que peuvent-ils faire dans l'histoire ?</i> - Emettre des hypothèses à l'aide d'images séquentielles. 	<p>Présentation du héros P'tit bonhomme. Présentation des divers personnages de l'histoire (marottes) (Le boulanger, le paysan, le cheval) Description et échanges sur leurs caractéristiques : « <i>Qui sont-ils ? Que peuvent-ils faire comme métier ? et dans l'histoire ?</i> » Élaboration d'hypothèses à partir des deux premières pages de l'histoire (imprimées en grand format) Arrêt sur la phrase : « <i>P'tit bonhomme fonce.....</i> » « <i>Où peut foncer p'tit bonhomme ?</i> »</p>	<p>Images séquentielles Marottes des personnages</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - Vérifier nos hypothèses quant au lieu dans lequel se rend P'tit Bonhomme - Découvrir la couverture de l'album et son titre - Échanger sur « la boulangerie » 	<p>Phase 1 : Reprise des hypothèses émises par les élèves Présentation de la couverture de l'ouvrage : nommer les éléments constitutifs. Faire décrire l'illustration. Ajustement des hypothèses si besoin.</p> <p>Phase 2 : Apport de réponses aux hypothèses. Lecture de la suite de l'histoire jusqu'à la demande du boulanger Interrogation : <i>pourquoi le boulanger veut-il de la farine ?</i> <i>Où p'tit bonhomme peut-il aller chercher de la farine ?</i></p>	Idem
3	Découvrir l'histoire en entier en essayant d'anticiper la suite	<p>L'enseignante raconte l'histoire en entier à l'aide des marottes. A chaque rencontre, elle interroge les élèves : « <i>Pourquoi P'tit Bonhomme va-t-il chez le boulanger ?</i> », « <i>Pourquoi va-t-il voir le meunier, le paysan, le cheval, la terre, la rivière ?</i> » « <i>Que vont-ils lui donner ?</i> »</p>	Idem
4	Écouter l'histoire lue en entier Commencer à restituer l'ordre chronologique des rencontres	L'enseignante lit l'histoire en entier et demande aux élèves de venir placer les marottes des personnages dans l'ordre des rencontres.	Album

• Lecture de ***Non, je n'ai jamais mangé ça*** :

Lecture en amont de la fabrication de la farine :

Déroulement sur plusieurs séances :

Phase 1 : Présentation de la couverture de l'ouvrage : nommer les éléments constitutifs.

Phase 2 : Faire décrire l'illustration, émettre des hypothèses sur l'histoire.

Phase 3 : Lire le titre, puis l'album.

Phase 4 : Faire reformuler les différentes étapes de la trame narrative.

Phase 5 : Reconstituer les étapes du blé vers le pain avec des images séquentielles.

• Séquence ***Du blé au pain***

Séances	Compétences visées	Déroulement/ pistes d'activités	Matériel
1	<p><i>Devenir élève :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer au sein d'un groupe en respectant les règles de prise de parole, - Utiliser un vocabulaire précis pour décrire (couleurs, forme), - Utiliser la gestuelle pour imager une idée lorsque le vocabulaire est manquant afin d'obtenir une aide lexicale. 	<p>Recueil des conceptions initiales :</p> <p>Phase 1 : Avant la lecture de <i>La Grosse Faim de P'tit Bonhomme</i>, l'enseignante invite les élèves, par petits groupes, à décrire ce qu'est le pain pour eux. La situation se fonde sur le projet de mettre en place un petit déjeuner dans la classe à partager avec les élèves de grande section. L'enseignante les guide (si besoin) à l'aide de questions : <i>À quoi ressemble le pain que vous mangez à la maison ? Où achetez-vous le pain ? Est-ce qu'il existe plusieurs sortes de pains selon vous ?</i></p> <p><i>Les réponses des élèves sont notées au fur et à mesure sur une affiche.</i></p>	Paper board

<p style="text-align: center;">2</p>	<p><i>Compétences langagières :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser ses choix, - Décrire des sensations (olfactives, sensorielles, gustatives, tactiles) lors de la dégustation, - Se positionner et dire le pain que l'on a préféré manger et dire pourquoi. <p><i>Compétences en « devenir élève » :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Attendre son tour pour choisir, - Respecter les règles de déroulement de l'activité, - Respecter de mieux en mieux les règles de prise de parole. <p><i>Compétences en « découvrir le monde » :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprécier et décrire une matière (aspect, couleurs, goûts) 	<p>Observation des comportements :</p> <p>L'Enseignante propose aux élèves de déguster du pain pour le petit déjeuner dans la classe. Elle apporte diverses sortes de pains et les répartit dans des assiettes (petits morceaux coupés dans une assiette + vrai pain disposé derrière ou photo de ce dernier pour repère)</p> <p>Phase 1 : Les élèves un par un choisissent le pain qu'ils souhaitent goûter en premier. Dégustation et relevés des données (choix) et des impressions (paroles)</p> <p>Phase 2 : Mise en commun et présentation des pains rencontrés. Les élèves se positionnent et disent le pain qu'ils ont préféré manger en expliquant pourquoi. Recueil des comportements et des paroles des élèves.</p>	<p>Pains divers (4) : baguette blanche, pain de mie blanc, pain complet, pain aux graines</p>
<p style="text-align: center;">3</p>	<p><i>Compétences « devenir élève » :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler en binôme (écouter l'autre, prendre en compte ses idées, le laisser agir et s'exprimer, se mettre d'accord) - S'exprimer devant le groupe en exposant sa démarche et en justifiant ses propos. 	<p>La farine dans les aliments</p> <p>Phase 1 : À partir de la lecture de l'album de P'tit bonhomme, les élèves de moyenne section découvrent un « ingrédient mystère » dont il doivent découvrir l'identité (de la farine) Par équipe de 2 élèves, ils reçoivent une barquette avec de la farine. Ils doivent observer/ sentir/ goûter pour déterminer ce que cela peut être.</p> <p>Phase 2 : Les groupes expliquent un à un ce qu'ils ont trouvé comme réponse en</p>	<p>Album de <i>P'tit bonhomme</i>, Barquettes avec de la farine (1 par équipe) Images d'aliments divers (fruits et légumes/ produits laitiers (fromages, yaourt, lait), produits céréaliers</p>

		<p>justifiant leurs propos et leurs démarches (la verbalisation étant l'objectif premier)</p> <p>Phase 3 : L'enseignante présente des aliments en collectifs (nomination/description)</p> <p>Phase 4 : À nouveau en équipe, les élèves reçoivent trois des aliments décrits précédemment, ils doivent les trier en fonction du critère « contient de la farine/ n'en contient pas »</p> <p>Phase 5 : Mise en commun : chaque groupe expose ses résultats + validation ou non par l'enseignante.</p>	<p>(pains, pâtes) Étiquettes avec un paquet de farine et un paquet de farine barré.</p>
4	<p><i>Compétences en « devenir élève »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer à un échange oral en respectant les règles de prise de parole, - Travailler par groupe de deux en discutant et collaborant. <p><i>Compétences langagières :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître et nommer des outils techniques variés (moulins à café traditionnel, moulin à café électrique, rouleau à pâtisseries, râpe, marteau, moulin à légumes, mortier) <p><i>Compétences en « découvrir le monde »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mener une démarche d'investigation (faire des hypothèses à 	<p>Présentation du défi et recueil des conceptions initiales</p> <p>L'enseignante propose aux élèves de moyenne section de réaliser un défi : devenir meunier pendant un après midi.</p> <p>Nous savons désormais que la farine vient du blé. Mais nous nous interrogeons maintenant sur la manière de passer du blé à la farine.</p> <p>Phase 1 : À l'aide de nos recherches et de nos lectures nous concluons que le moulin écrase le blé pour qu'il se « transforme » en farine. Problème : Nous ne disposons pas de moulin... Nous devons donc trouver différents moyens d'écraser le blé. Recueil des conceptions initiales : Les élèves élaborent des hypothèses quant à la manière d'écraser le blé. L'enseignante recueille les propos sur une affiche et collecte les hypothèses données par les élèves. (oral collectif)</p>	<p>Affiche (paper board) Feuilles de papier blanc Feutres fins noirs</p>

	cette phase de la séquence)	<p>Phase 2 : Par groupe de deux, les élèves dessinent les outils qu'ils imaginent utiliser pour écraser le blé.</p> <p>Phase 3 : Dictée à l'adulte. L'enseignante passe dans les groupes et légende les dessins des élèves en leur demandant ce qu'ils ont dessiné.</p> <p>Phase 4 : Mise en commun collective</p>	
5	<p><i>Compétences en « devenir élève »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer à un échange oral en respectant les règles de prise de parole, - Travailler par groupe de deux en discutant et collaborant. <p><i>Compétences langagières :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître et nommer des outils techniques variés (moulins à café traditionnel, moulin à café électrique, rouleau à pâtisseries, râpe, marteau, moulin à légumes, mortier) <p><i>Compétences en « découvrir le monde »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mener une démarche d'investigation (faire des hypothèses à cette phase de la séquence) - Utiliser un objet technique. 	<p>Fabrication de la farine</p> <p>L'enseignante propose aux élèves de moyenne section de devenir meunier</p> <p>Phase 1 : À l'aide de nos recherches et de nos lectures nous avons élaboré des hypothèses sur la manière d'écraser le blé pour faire de la farine. L'enseignante a apporté les objets correspondant aux idées des élèves et à la mise en commun. (+ apport des parents) Présentation des objets et nomination de ces derniers en groupe.</p> <p>Phase 2 : Les objets sont disposés sur les tables réparties dans la classe (1 objet par table avec deux barquettes : une vide et une avec des grains de blé à moudre) Les groupes (de deux élèves) tournent sur les ateliers (entre 5 et 10 min de manipulation par poste).</p> <p>Phase 3 : Les élèves se regroupent sur la grande table et un volontaire nomme l'objet de son choix, l'utilise et se positionne sur son efficacité. Tous les objets sont ainsi testés et nous concluons ensemble sur l'objet le plus efficace pour fabriquer de la farine.</p>	<p>Dessins des élèves réalisés en séance 4 ; Photos des objets sélectionnés Objets véritables (moulins à café traditionnel, moulin à café électrique, rouleau à pâtisseries, râpe, marteau, moulin à légumes, mortier) Barquettes avec des grains de blé, Barquettes vides.</p>

<p>6</p>	<p><i>Compétences langagières :</i> - Reconnaître et nommer les ingrédients de base d'une recette (eau, sel, farine, beurre, yaourt, lait, sucre etc...)</p> <p><i>Compétences en « découvrir le monde »</i> - Emettre des hypothèses quant à la recette d'un aliment (le pain)</p>	<p>Recette du pain : Recueil des conceptions initiales</p> <p>Phase 1 : Présentation du défi L'enseignante propose un nouveau défi aux élèves : devenir des boulangers pendant une journée. Mais, comment faire du pain ?</p> <p>Phase 2 : Questionnement : Que nous faut-il pour fabriquer du pain ? En groupe classe nous essayons de dresser la liste des ingrédients dont nous avons besoin pour faire du pain. Les élèves s'expriment librement sur ce qu'ils imaginent avoir besoin pour la recette. L'enseignante écrit sur un paper board les idées des élèves et souligne la difficulté de se mettre d'accord sur une liste d'ingrédients</p> <p>Phase 3 : L'enseignante avec l'aide des élèves met en évidence la nécessité de se procurer une recette de pain pour ne pas se tromper lors de la fabrication et des courses des ingrédients. Il nous faut donc chercher une recette.</p>	<p>Paper board</p>
<p>7</p>	<p><i>Compétences langagières :</i> - Reconnaître et nommer les ingrédients de base d'une recette (eau, sel, farine, levure) - Verbaliser et décrire des actions et des images (étapes de la recette)</p> <p><i>Compétences en « découvrir l'écrit »</i> - Découvrir et lire un support d'écrit fonctionnel (la recette)</p>	<p>Lecture de la recette du pain (ingrédients)</p> <p>Phase 1 : Lecture en groupe restreint par niveau</p> <p>Phase 2 : Découverte et nomination des ingrédients nécessaires à la réalisation de la recette Dressage de la liste des courses nécessaire à la réalisation du pain et ajustement des conceptions initiales</p> <p><i>Voir fiche de préparation (ANNEXE C)</i></p>	<p>La recette du pain imprimée en grand format Les ingrédients réels (farine, levure, sel, eau tiède) 3 verres 1 petite cuillère</p>

	- commencer à comprendre son sens de lecture et sa composition		
8	<p><i>Compétences en « découvrir l'écrit »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir et lire un support d'écrit fonctionnel (la recette) - commencer à comprendre son sens de lecture et sa composition <p><i>Compétences en « devenir élève »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler par groupe de deux en discutant et collaborant. 	<p>Réalisation de la recette MS uniquement</p> <p>Les élèves de moyenne section répartis en binômes, réalisent la recette du pain.</p> <p>Phase 1 : Lecture de la recette en groupe classe et verbalisation des ingrédients et des étapes</p> <p>Phase 2 : Manipulation par groupe de 2 élèves en autonomie</p> <p>Phase 3 : Vérification et mise en commun de la manipulation : les élèves racontent à l'enseignante ce qu'ils ont fait/ mis dans la recette Ils expliquent ce qui a été facile ou difficile pour eux.</p> <p><i>Voir fiche de préparation (ANNEXE C)</i></p>	Recette plastifiée Farine, sel, levure, eau, Verre, cuillère, saladier
9	<p><i>Compétences langagières :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître et nommer les ingrédients de base d'une recette (eau, sel, farine, levure) - Verbaliser et décrire des actions et des images (étapes de la recette) - Verbaliser des actions et des sensations (en utilisant ses 5 sens) 	<p>Réalisation de la recette du pain</p> <p>Phase 1 : Rappel de la recette dans chaque groupe</p> <p>Phase 2 : Dans chaque groupe, les élèves réalisent la recette du pain découverte en séance 6. Ils manipulent les ingrédients et font les mesures nécessaires à la réalisation du pain. (transvaser, remplir un verre de farine, de sel ou d'eau)</p>	Les ingrédients de la recette Les ustensiles de la recette De l'aluminium La recette

	<p><i>Compétences en « découvrir le monde »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipuler divers ingrédients et apprécier les sensations olfactives et sensorielles, - Mesurer les ingrédients nécessaires à la recette (dénombrement de 1 à 3) - Transvaser sans renverser 	<p><i>Les élèves partent tous chez eux avec un morceau du pain confectionné en classe. Ils peuvent ainsi le déguster à la maison avec leur entourage.</i></p> <p><i>Les MS partent avec le petit pain qu'ils ont également fabriqué</i></p>	
10	<p><i>Compétences « découvrir le monde » :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observer en utilisant ses 5 sens (ne pas se contenter de la vue) ; <p><i>Compétences langagières :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le vocabulaire approprié pour décrire une matière (aspect, couleur, goût) - Vocabulaire visé : Reconnaître et nommer les pains, parler de leurs formes, de leurs aspects : doux, rugueux, lisse, mou, dur etc. - Syntaxe : Aborder les notions suivantes : plus... que ; moins... que ; autant... que <p><i>Compétences en le</i></p> <p><i>« découvrir le</i></p>	<p>Les différentes formes du pain : Découverte et dégustation avec les GS</p> <p><i>Organisation : Roulement en trois groupes de PS et 2 groupes de MS puis dégustation des pains en classe.</i></p> <p>Phase 1 : Activités sensorielles Les élèves sont invités à toucher les pains et à expliquer leurs sensations tactiles et olfactives (touchent un à un) Expression de ce qu'ils ressentent. (précision du vocabulaire/ interactions entre pairs)</p> <p>Phase 2 : Activités mathématiques Un groupe d'élève est autour d'une table (10 élèves environ)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les pains sont dans un panier posé sur la table, - Nommer les pains au fur et à mesure qu'ils sont sortis (l'enseignante corrige les élèves ou apporte le vocabulaire) ; - Quand les pains sont sur la table : comparer leurs formes en fonction de leurs tailles (utilisation du vocabulaire) 	<p>Pains divers (5) : baguette blanche, pain de mie blanc, pain complet, pain aux graines, Pain fabriqué en classe (boule blanche)</p>

	<p><i>monde »</i></p> <p>* Les grandeurs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notion de grandeurs/ de taille : plus ou moins longue, - Notion d'équivalence : aussi long que/ étroit que/ large que - Notion de poids : plus ou moins lourd, plus ou moins léger. - Tri : trois pains : du plus long au plus court <p>* Activités sensorielles</p> <p>Sentir, toucher, voir, entendre = exprimer des sensations subjectives (ça sent bon) et objectives (c'est lisse/ rugueux)</p> <p><i>Compétences en « devenir élève »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Accepter une règle donnée : ne pas manger le pain avant que l'enseignante ne l'ai autorisé, - Commencer à faire des choix et à les justifier (dire pourquoi, avancer quelques arguments) - Participer à une dégustation collective, - Éprouver du plaisir à manger son propre pain et à déguster les divers pains désormais connus, - Exprimer ses goûts en les justifiant de mieux en mieux, - Choisir son pain préféré et essayer de dire pourquoi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demander aux élèves de classer 3 pains maximum du plus court au plus long (la baguette, le pain de campagne, un petit pain des MS) <p><u>Consigne</u> : <i>comment savoir lequel est le plus court ? le plus long ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - On soupèse les pains pour introduire la notion de lourd/ léger <p>Phase 3 : Dessin des pains grâce à l'observation</p> <p>Phase 4 : Dégustation des pains en groupe classe (découverte et verbalisation des sensations gustatives, choix du pain que l'on souhaite goûter en premier puis en second, essayer de justifier ses choix, de dire pourquoi on veut goûter un pain et pas un autre)</p>	
--	--	---	--

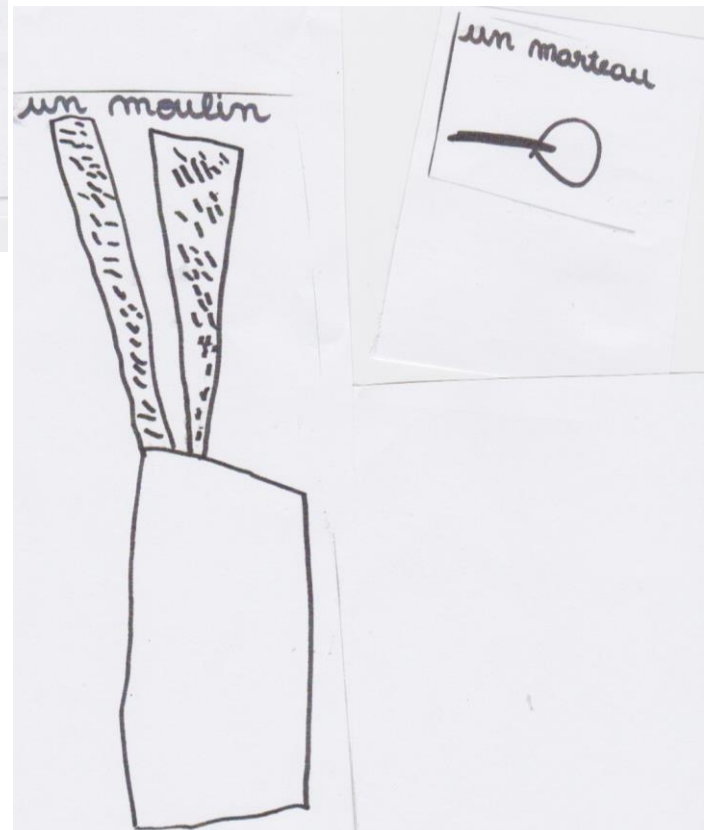
<p>11</p>	<p><i>Compétences langagières :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser ses choix, - Décrire des sensations (olfactives, sensorielles, gustatives, tactiles) lors de la dégustation, - Se positionner et dire le pain que l'on a préféré manger et dire pourquoi. <p><i>Compétences en « devenir élève » :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Attendre son tour pour choisir, - Respecter les règles de déroulement de l'activité, - Respecter les règles de prise de parole de mieux en mieux, <p><i>Compétences en « découvrir le monde » :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprécier et décrire une matière (aspect, couleurs, goût) 	<p>(même structure que la séance 2)</p> <p>L'Enseignante propose aux élèves de déguster à nouveau du pain pour le petit déjeuner dans la classe.</p> <p>Elle apporte diverses sortes de pains et les répartit dans des assiettes (petits morceaux coupés dans une assiette + vrai pain disposé derrière ou photo de ce dernier pour repère)</p> <p>Phase 1 :</p> <p>Les élèves un par un choisissent le pain qu'ils souhaitent goûter en premier.</p> <p>Dégustation et relevés des données (choix) et des impressions (paroles)</p> <p>Phase 2 :</p> <p>Mise en commun et présentation des pains rencontrés.</p> <p>Les élèves se positionnent et disent le pain qu'ils ont préféré manger en expliquant pourquoi.</p> <p>Recueil des comportements et des paroles des élèves</p> <p>Phase 3 :</p> <p>Mise en commun et nomination des pains découverts.</p>	<p>Pains divers :</p> <p>Connus des élèves (baguette et pain de mie)</p> <p>Inconnus des élèves (pain pitta et pain au maïs)</p>
<p><u>Prolongements :</u></p> <p>Lors de la période 5 dont le thème est « <i>Le Voyage</i> », un nouveau type de pain sera réalisé en suivant la recette du Chawarma (pain africain)</p>			

ANNEXE B

Productions d'élèves réalisées en séance 4 (phase de recueil des conceptions initiales)

Consigne : Dessinez à deux le ou les objet(s) que vous souhaitez utiliser pour écraser les grains de blé et faire de la farine.

(Les dessins sont légendés grâce à une dictée à l'adulte)



ANNEXE C

DOMAINES : Découvrir le monde et S'appropriier le langage

NIVEAU : Moyenne section

FICHE DE PREPARATION

Séances n° 7 et 8 / 11

Durées des séances : 20 min et 30 min

Date : avril 2015

Type dominant de l'activité :
Lecture et compréhension d'un écrit fonctionnel : la recette

OBJECTIF principal des séances :

- Lire et comprendre une recette de cuisine.

COMPETENCES travaillées lors des séances
(l'élève est capable de)

Savoirs

- Reconnaître et nommer quelques ingrédients basiques d'une recette (farine, sel, eau, levure, *sucre, yaourt, lait, beurre* – correspondance avec le relevé des conceptions initiales de la séance 6-) ;
- Reconnaître et nommer quelques ustensiles de cuisine (saladier, cuillère, verre –mesure-) ;
- Reconnaître et nommer un support écrit fonctionnel : la recette.

Savoir faire

- Lire une recette de cuisine et en distinguer les étapes ;
- Percevoir et commencer à différencier les différents éléments de la recette (ingrédients/ ustensiles/ étapes).

Savoir être

- Participer à un échange collectif en respectant les règles de prise de parole (lever la main, écouter les autres, rester dans le sujet, maintenir une attention prolongée),
- Participer à une activité manuelle en binôme en se répartissant les tâches équitablement.

Séance 7 : (20 min)

Étapes	Durée	Comportements attendus	Points de départ Consignes	Organisation	Rôle de l'enseignant	Matériel / Documents
1	10 min	<p>Les élèves se rappellent du problème rencontré la veille lorsque nous avons voulu dresser la liste des courses à faire pour acheter les ingrédients nécessaires à la réalisation de la recette du pain.</p> <p>Ils rappellent la nécessité d'utiliser une recette pour savoir ce qu'il nous faut sans se tromper.</p>	<p>Étape 1 : Retour sur la séance précédente</p> <p>Lors de la séance 6, nous avons fait un relevé des conceptions initiales des élèves concernant les ingrédients à utiliser pour fabriquer le pain. Nous voulions dresser la liste des ingrédients à acheter... Mais, les réponses étaient diverses et variées. Nous en avons conclu qu'il valait mieux s'accorder et consulter une recette.</p> <p><i>« Hier, nous avons vu que nous ne savions pas trop ce qu'il nous fallait comme ingrédients pour faire du pain. Ça a donc été très difficile de faire la liste des courses... Qu'avons nous donc décidé ? Que doit-on utiliser pour ne pas se tromper ? »</i></p> <p><i>« Quel était notre problème hier quand nous avons essayé de faire la liste des courses pour faire du pain ? »</i></p> <p>Lecture de notre liste établie la veille et rappel de la nécessité d'avoir une recette.</p> <p><i>Affichage des images des ingrédients correspondant aux représentations initiales des élèves. (par les élèves ou le PE)</i></p>	Elèves de moyenne section au coin regroupement	<p>- Rappelle la séance 7 (écriture de la liste de course) et du problème rencontré : laisse les élèves s'exprimer sur la séance précédente en veillant à ce qu'ils respectent les règles de prise de parole et qu'ils s'écoutent les uns les autres (+ rester dans le sujet, ne pas dire la même chose qu'un camarade)</p> <p>- Lit la liste des courses établie la veille.</p> <p>- Affiche ou fait afficher les photos des ingrédients</p>	<p>Affiche de la liste des courses réalisée la veille</p> <p>Images des ingrédients de la liste des courses imaginée</p>
2	10 min	Les élèves prennent connaissance	Étape 2 : Que nous faut-il pour fabriquer notre pain ?	Elèves de moyenne section au coin	- Affiche la recette du pain au tableau et la	Idem + affiche de la recette

	<p>des ingrédients nécessaires à la réalisation du pain. Ils s'expriment et reconnaissent certains ingrédients (farine, sel, eau) grâce aux emballages notamment.</p> <p>Ils découvrent la levure et s'expriment à son propos s'ils la connaissent/ émettent des hypothèses quant à son rôle s'ils ne la connaissent pas.</p>	<p><u>Lecture de la recette</u></p> <p>La recette en grand format est affichée au tableau. Nous découvrons les ingrédients en premier.</p> <p>« Où doit-on regarder sur la recette pour connaître les ingrédients à utiliser ? » (en haut)</p> <p>Les élèves s'expriment à propos de ce qu'ils reconnaissent</p> <p>« Que peut-on voir ? Que nous faut-il ? Comment avez vous reconnu cet ingrédient ? Êtes vous certains ? »</p> <p>L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils reconnaissent et pourquoi. (reconnaissance des emballages typiques –farine, sel-)</p> <p>L'enseignante demande aux élèves s'ils connaissent « l'ingrédient mystère » (la levure)</p> <p>Si oui : « Qu'est ce que c'est ? à quoi cela sert ? »</p> <p>Si non : Apport de la réponse et utilité de la levure (permet de faire « gonfler » la pâte)</p> <p>Au fur et à mesure de l'énumération des ingrédients, on retire ceux qui sont superflus sur la liste de la veille.</p> <p>L'enseignante clôt la liste de courses avec les quatre ingrédients de la recette du pain (<i>affichage sur une liste plus petite</i>)</p>	regroupement	<p>déroule pour en montrer les ingrédients.</p> <p>- Propose aux élèves de commenter et de nommer ce qu'ils connaissent. Invite les élèves à émettre des hypothèses quant à l'identité de l'ingrédient mystère (la levure) (MS) et apporte directement la réponse après quelques hypothèses</p> <p>- Clôt la liste de la veille avec les élèves</p>	<p>grand format ;</p> <p>Petite liste définitive</p>
--	---	---	--------------	---	--

Séance 8 : (30 min)

Etapas	Durée	Comportements attendus	Points de départ Consignes	Organisation	Rôle de l'enseignant	Matériel / Documents
1	10 min	Les élèves découvrent les actions schématisées sur la recette du pain. Ils participent à la description de ces dernières et commentent le support observé.	<p>Étape 1 : Que doit-on faire pour faire notre pain ? Observation et lecture des schémas L'enseignante déplie le support de la recette en entier et invite les élèves à commenter ce qu'ils voient. « <i>Que voyez-vous ici ? À quoi cela sert ?</i> » Elle les invite à regarder et à commenter le plus précisément possible les actions du petit garçon. « <i>Que fait le petit garçon ? Comment réalise-t-il son pain ?</i> » Les étapes sont commentées une à une par les élèves aidés de l'enseignante.</p>	Elèves de moyenne section au coin regroupement	- Déplie le support de la recette en entier et laisse les élèves verbaliser leur observation quant aux actions du petit garçon dessiné, - Apporte du vocabulaire si besoin et étaye les propos afin que l'enchaînement des étapes soit clarifié	Idem + affiche de la recette grand format ; Petite liste définitive
2	10 à 15 min	Un binôme réalise la recette en autonomie avec possibilité d'interventions de l'enseignante	<p>Étape 2 : Réalisation de la recette Les binômes sont constitués par l'enseignante. Réalisation de la recette par un binôme puis par un autre jusqu'à ce que tous les binômes soient passés. Observation/ prise de notes et/ ou réalisation d'un enregistrement vidéo pendant la manipulation.</p>	Binôme autonome ou semi-autonome	- Prend en charge le reste de la classe en ateliers ou en collectif, - Intervient si besoin (verbalement ou physiquement) pour aider le binôme qui réalise le pain.	Farine, eau, sel, levure Verre Saladier Cuillère
3	5 min	Les élèves verbalisent leurs actions et leur ressenti	<p>Étape 3 : Recueil des ressentis Vérification et mise en commun de la manipulation : les élèves racontent à l'enseignante ce qu'ils ont fait/ mis dans la recette Ils expliquent ce qui a été facile ou difficile pour eux.</p>	Binôme et enseignante	- Fait verbaliser les actions et le ressenti des élèves (prise de notes)	Bloc notes

Marie-Marjolaine THURA

En quoi la mise en place d'une séquence sur l'alimentation dans une classe de maternelle permet-elle aux élèves de développer des compétences liées à la vision systémique de l'éducation à la santé ?

Résumé :

Ce mémoire s'intéresse à la vision systémique de l'éducation à la santé. L'enjeu d'un développement global de l'individu (bien-être physique et mental) que cette éducation vise permet de s'interroger afin de construire une unité d'apprentissage favorisant l'implication des élèves dans la protection et le maintien de leur santé. Il s'agit ici d'évaluer en quoi la mise en place d'une séquence sur l'alimentation peut permettre à des élèves de maternelle d'acquérir des connaissances et de développer des capacités et des attitudes concourant au maintien de leur santé notamment grâce à la découverte et l'implication individuelle et collective dans un projet autour du pain.

Le développement des compétences des élèves est mesuré par comparaison des apprentissages de connaissances, des attitudes et des capacités en amont et en aval de la séquence notamment grâce à l'observation et à l'évaluation sommative. Les activités mises en place ont permis aux élèves de développer ces trois pôles permettant une éducation à la santé et à la citoyenneté dans une visée systémique.

Mots clés : éducation à la santé, alimentation, maternelle

How the setting-up of a « séquence » about diet in a « maternelle » class makes possible for pupils to develop skills in relation with an health education's systemic view ?

Summary :

This paper takes interest in a systemic view of health education. The stake of an individual holistic development (physical and mental well-being) aimed by this education leads to question in order to build a learning unit that will facilitate the pupils' involvement in their own health's protection and preservation. We will evaluate how the setting-up of a « séquence » about diet makes possible for preschool pupils to have some knowledge and to develop abilities and habits that contribute to their health preservation. A pedagogical work about bread is planned in order to allow individual and collective involvement.

The increase of pupils' skills can be measured in comparing knowledges, abilities and habits before and after the « séquence » particularly through observation and summative evaluation. The carried-out activities have enabled pupils to develop these three spots allowing health and civic-minded education in a systematic view.

Keywords : health education, diet, preschool, maternelle